

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**21. YÜZYIL BECERİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK
BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI VE
ÖĞRETMENLERİN BU BECERİLERE YÖNELİK YETERLİK
ALGILARI**

İbrahim HIZIROĞLU

DOKTORA TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Mahmut ZENGİN

ŞUBAT - 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**21. YÜZYIL BECERİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK
BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI
VE ÖĞRETMENLERİN BU BECERİLERE YÖNELİK
YETERLİK ALGILARI**

DOKTORA TEZİ

İbrahim HIZIROĞLU

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi

**“Bu tez 28/02/2025 tarihinde yüz yüze olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri bulunan
jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.”**

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
Prof. Dr. Mahmut ZENGİN	Başarılı
Prof. Dr. Ali KARATAŞ	Başarılı
Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK	Başarılı
Doç. Dr. Ahmet ÇAKMAK	Başarılı
Doç. Dr. Umut KAYA	Başarılı

ETİK BEYAN FORMU

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet ☒

Hayır ☐

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.)

İbrahim HIZIROĞLU
28/02/2025

ÖN SÖZ

Günümüz dünyası bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği, küreselleşmenin etkisiyle sınırların giderek belirsizleştiği, bilgiye erişimin ise her zamankinden daha kolay ve hızlı olduğu bir dönemi yaşamaktadır. Bu dinamik değişim süreci, bireylerin sadece bilgi sahibi olmasını değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi, eleştirel düşünebilmesi, problem çözme becerisine sahip olması, değişen koşullara uyum sağlayabilmesi gibi çeşitli becerileri kazanmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu noktada, 21. yüzyıl becerileri kavramı, bireylerin çağın gerekliliklerine uygun bir donanıma sahip olabilmeleri için uluslararası kuruluşlar tarafından önemle vurgulanan bir çerçeve olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda eğitim camiasında sıkça tartışılan ve eğitim politikalarına yön veren ve öğretim süreçlerinde giderek daha fazla yer bulan 21. yüzyıl becerileri, ülkelerin küresel rekabet gücünü sürdürebilmeleri, referans noktası olma konumlarını koruyabilmeleri ve beşerî sermayelerini güçlendirebilmeleri açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, söz konusu beceri yaklaşımının Türkiye’deki öğretim programlarında da vurgulandığı ve son müfredat değişikliklerinin beceri temelli eğitim anlayışıyla yapılandırıldığı görülmektedir. Bu durum, 21. yüzyıl becerileri ile din eğitimi arasındaki ilişkinin nasıl kurulabileceği sorusunu gündeme getirmektedir. Bu araştırmanın temel sorunsalı, 21. yüzyıl becerilerinin din eğitimi ile nasıl bir ilişki içinde olduğu ve bu becerilerin din eğitimi bağlamında nasıl ele alınabileceğidir. Bu bağlamda çalışmamız, modern çağın gerektirdiği beceriler ile din eğitiminin temel hedefleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu becerilerin DKAB programlarına yansıma süreçlerine ve DKAB öğretmenlerinin yeterli algılarına dair bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında sürecin başından sonuna kadar bilgi ve tecrübesiyle yol gösteren, ilgi ve desteğini daima hissettiren, akademik rehberliği ve çalışma ahlakıyla örnek aldığım değerli danışmanım Prof. Dr. Mahmut ZENGİN’e en içten şükranlarımı sunarım. Tez izleme sürecinde bilgi birikimleriyle araştırmanın şekillenmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Ali KARATAŞ ve Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK hocalarıma, tez savunmasında kıymetli eleştirileri ve yapıcı katkıları için Doç. Dr. Ahmet ÇAKMAK ve Doç. Dr. Umut KAYA hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca tez sürecinde geliştirdiğimiz ölçeğe katkı sunan savunma jürisinde yer alan hocalarıma yanı sıra Doç. Dr. Aybiçe TOSUN ve Doç. Dr. Mustafa Fatih AY hocalarıma da katkıları için müteşekkirim.

Araştırmanın veri toplama aşamasında destek sağlayan öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ölçme aracının katılımcılara ulaştırılmasında emeği geçen herkese teşekkür ederim. Akademik gelişimime katkıda bulunan tüm değerli hocalarıma ve bugünlere ulaşmamda en büyük destekçilerim olan dualarını her zaman yanımda hissettiğim aileme şükranlarımı sunarım. Çalışmanın her aşamasında ilgisini, sabrını ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen sevgili eşim Hatice'ye ve tez sürecinin son evrelerinde aramıza katılarak hayatımıza neşe katan ikizlerim Mahir ve Mihra'ya gönülden teşekkür ederim. Gayret bizden, tevfik yüce Yaradandır.

İbrahim HIZIROĞLU
28/02/2025



İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	v
TABLO LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi

GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
1.1. Beceri Temelli Eğitim Yaklaşımı	11
1.1.1. İlgili Kavramlar	12
1.1.2. Beceri Temelli Eğitimin Kuramsal Çerçevesi	18
1.2. 21. Yüzyıl Becerileri Yaklaşımı	24
1.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık – P21.....	31
1.2.2. NCREL Beceriler Çerçevesi.....	38
1.2.3. OECD Yeterlikler Çerçevesi	41
1.2.4. Avrupa Birliği Yeterlikler Çerçevesi.....	51
1.2.5. 21. Yüzyıl Becerileri Çerçeve Metinlerinin Değerlendirilmesi.....	56
1.3. 21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi İlişkisi.....	66
1.3.1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Din Eğitimi İlişkisi	73
1.3.1.1. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme.....	74
1.3.1.2. Yaratıcılık ve Yenilikçilik	80
1.3.1.3. İletişim ve İş Birliği.....	85
1.3.2. Yaşam ve Kariyer Becerileri ile Din Eğitimi İlişkisi.....	88
1.3.2.1. Esneklik ve Uyum	88
1.3.2.2. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	91
1.3.2.3. Girişimcilik ve Öz Yönetim	94
1.3.2.4. Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik.....	98
1.3.2.5. Liderlik ve Sorumluluk.....	101
1.3.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ile Din Eğitimi İlişkisi	104
1.3.3.1. Bilgi Okuryazarlığı	105

1.3.3.2. Medya Okuryazarlığı	108
1.3.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	112
2. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	119
2.1. Nitel Araştırma Yöntemi	119
2.1.1. Verilerin Toplanması ve Analizi	120
2.2. Nicel Araştırma Yöntemi	122
2.2.1. Evren ve Örneklem	123
2.2.2. Veri Toplama Aracı	124
2.2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	125
3. BÖLÜM: 2018 VE 2024 DKAB PROGRAMLARININ 21. YÜZYIL	
BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	128
3.1. İlköğretim DKAB Programlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi..	131
3.1.1. Programların Temel Aldığı Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri.....	133
3.1.1.1. Eğitim Bilimsel Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri	134
3.1.1.2. Din Bilimsel Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri.....	136
3.1.2. Programların Amaçları ve Vizyonlarında 21. Yüzyıl Becerileri.....	140
3.1.3. Programların Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalarda 21. Yüzyıl	
Becerileri.....	143
3.1.4. Programların Ünite ve Kazanımlarında/Öğrenme Çıktılarında 21. Yüzyıl	
Becerileri.....	148
3.1.4.1. 4. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	
.....	151
3.1.4.2. 5. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	
.....	155
3.1.4.3. 6. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	
.....	160
3.1.4.4. 7. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	
.....	163
3.1.4.5. 8. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	
.....	168
3.1.5. Programların Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarında 21. Yüzyıl Becerileri	
.....	172

3.2. Ortaöğretim DKAB Programlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	173
3.2.1. Programların Temel Aldığı Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri.....	175
3.2.1.1. Eğitim Bilimsel Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri.....	175
3.2.1.2. Din Bilimsel Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri.....	176
3.2.2. Programların Amaçları ve Vizyonlarında 21. Yüzyıl Becerileri.....	177
3.2.3. Programların Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalarda 21. Yüzyıl Becerileri.....	181
3.2.4. Programların Ünite ve Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerileri	184
3.2.4.1. 9. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	186
3.2.4.2. 10. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi.....	190
3.2.4.3. 11.Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	195
3.2.4.4. 12.Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	199
3.2.5. Programların Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarında 21. Yüzyıl Becerileri	202
4. BÖLÜM: DKAB ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK YETERLİK ALGILARI.....	204
4.1. DKAB Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistikleri	204
4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları	212
4.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları	215
4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları.....	217
4.5. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları.....	220
4.6. Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları	223
4.7. Becerilere İlişkin Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları	226
4.8. Eğitim Kurumlarının Teknolojik Altyapı Durumlarına Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları.....	227

4.9. DKAB Programlarının 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırma Yeterliğine İlişkin Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları	230
4.10. Din Eğitiminin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmadaki Rolüne İlişkin Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları	233
SONUÇ	237
KAYNAKÇA.....	246
EK	278
ÖZ GEÇMİŞ	282



KISALTMALAR

BFK	: Battelle for Kids
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
Çev.	: Çeviren/ler
DEM	: Değerler Eğitim Merkezi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EBS	: Eğitim Bir Sen
Ed.	: Editör
EPAM	: Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
EU	: European Union
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCREL	: North Central Regional Educational Laboratory
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
P21	: Partnership for 21 st Century Skills
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations Children's Fund
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: P21 Beceri Çerçevesi	33
Tablo 2: OECD Beceriler Çerçevesi	49
Tablo 3: 21. Yüzyıl Beceri Çerçevelerinin Karşılaştırılması	60
Tablo 4: Katılımcıların Demografik Özellikleri	124
Tablo 5: Veri Analizinde Ölçüt Alınan Referans Aralıkları.....	127
Tablo 6: İlköğretim DKAB Programlarının Amaçlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	141
Tablo 7: İlköğretim DKAB Programlarının Uygulanmasına Yönelik Açıklamalarda 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu.....	145
Tablo 8: İlköğretim 4. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması	152
Tablo 9: İlköğretim 4. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	153
Tablo 10: İlköğretim 5. Sınıf Ünitelerin Karşılaştırılması	155
Tablo 11: İlköğretim 5. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	156
Tablo 12: İlköğretim 6. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması	160
Tablo 13: İlköğretim 6. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	161
Tablo 14: İlköğretim 7. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması	163
Tablo 15: İlköğretim 7. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	164
Tablo 16: İlköğretim 8. Sınıf Kazanımların Karşılaştırılması	168
Tablo 17: İlköğretim 8. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	169
Tablo 18: Ortaöğretim DKAB Programlarının Amaçlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	179
Tablo 19: Ortaöğretim DKAB Programlarının Uygulanmasına Yönelik Açıklamalarda 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu.....	182
Tablo 20: Ortaöğretim 9. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması.....	187
Tablo 21: Ortaöğretim 9. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	188

Tablo 22: Ortaöğretim 10. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması.....	191
Tablo 23: Ortaöğretim 10. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	192
Tablo 24: Ortaöğretim 11. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması.....	195
Tablo 25: Ortaöğretim 11. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	197
Tablo 26: Ortaöğretim 12. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması.....	199
Tablo 27: Ortaöğretim 12. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu	200
Tablo 28: 21. Yy. Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği ve Alt Boyutlarına Dair Bulgular.....	205
Tablo 29: Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Algılarına Dair Bulgular.....	207
Tablo 30: Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Algılarına Dair Bulgular.....	209
Tablo 31: Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Algılarına Dair Bulgular	211
Tablo 32: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	213
Tablo 33: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	216
Tablo 34: Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	218
Tablo 35: Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	221
Tablo 36: Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre DKAB Öğretmenlerinin 21. Yy. Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular ...	224
Tablo 37: Becerilere Dair Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	226
Tablo 38: Eğitim Kurumlarının Teknolojik Altyapı Durumuna Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	228

Tablo 39: DKAB Programlarının Becerileri Kazandırma Yeterliğine İlişkin

Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik
Yeterlik Algılarına Ait Bulgular 231

Tablo 40: Din Eğitiminin 21. yüzyıl Becerilerini Kazandırmadaki Rolüne İlişkin

Öğretmen Görüşlerine Göre DKAB Öğretmenlerinin 21. Yy. Becerilerini
Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına Ait Bulgular 235



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Bilgi-Beceri İlişkisi.....	14
Şekil 2: Yeterlik Hiyerarşisi.....	17
Şekil 3: P21 Beceri Çerçevesi	32
Şekil 4: NCREL Beceriler Çerçevesi	39
Şekil 5: OECD Yeterlikler Çerçevesi	44
Şekil 6: OECD Öğrenme Pusulası	46
Şekil 7: Araştırma Deseni	119



ÖZET	
Başlık: 21. Yüzyıl Becerilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarına Yansımaları ve Öğretmenlerin Bu Becerilere Yönelik Yeterlik Algıları	
Yazar: İbrahim HIZIROĞLU	
Danışman: Prof. Dr. Mahmut ZENGİN	
Kabul Tarihi: 28/02/2025	Sayfa Sayısı: xi (ön kısım) + 277 (ana kısım) + 4 (ek)
Bu araştırma, modern eğitimde giderek önem kazanan ve küresel bir paradigma haline gelen 21. yüzyıl becerilerinin din eğitimi ile ilişkisini P21 beceri çerçevesi bağlamında ele almaktadır. Çalışmada, din eğitiminin bu becerileri kazandırmadaki fırsatları ve sınırlılıkları analiz edilmiştir. Karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel desenin benimsendiği araştırmada, nitel boyutta durum çalışması deseni kullanılarak 2018 ve 2024 DKAB öğretim programları P21 becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Bulgular, 2018 İDKAB programında bilgi okuryazarlığının, 2024 programında ise eleştirel düşünmenin öne çıktığını, ortaöğretim düzeyinde ise her iki programda da eleştirel düşünmenin yoğun olduğunu göstermektedir. Programlarda 21. yüzyıl becerilerinin tamamının yer almadığı tespit edilmiştir. Yaratıcılık ve yenilikçilik, üretkenlik ve hesap verebilirlik becerileri her iki programda da yer almazken, medya okuryazarlığına ilişkin kazanımların bulunmadığı, BİT okuryazarlığının ise yalnızca 2024 ODKAB programında bir kazanımla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Sosyal ve kültürlerarası beceriler dışındaki diğer 21. yüzyıl becerilerinin programlara yansımalarının da sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları ilişkisel tarama modeliyle incelenmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında TÜİK Düzey 1 bölgesinde görev yapan 885 DKAB öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin genel yeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Nitel analizde, öğretim programlarında yer verilmeyen veya sınırlı düzeyde ilişkilendirilen becerileri kazandırma konusunda da yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet, mezun olunan fakülte, görev yapılan eğitim kademesi ve öğrenim durumu değişkenlerinin yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Mesleki kıdem, beceri eğitimine katılım, kurumun teknolojik altyapısı, DKAB programlarının yeterliğine ilişkin değerlendirmeler ve din eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki rolüne yönelik görüşler ile ölçek puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.	
Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl Becerileri, Din Eğitimi, DKAB Programları, Beceri Kazandırma, Öğretmen Yeterlikleri	

ABSTRACT	
Title of Thesis: Reflections of 21st Century Skills on Religious Culture and Ethics Knowledge Curricula and Teachers' Perceptions of Competence Towards These Skills	
Author of Thesis: İbrahim HIZIROĞLU	
Supervisor: Prof. Dr. Mahmut ZENGİN	
Accepted Date: 28/02/2025	Number of Pages: xi (pre text) + 277 (main body) + 4 (add)
This research examines the relationship between 21st century skills, which have gained increasing importance in modern education and have become a global paradigm, and religious education within the context of the P21 skills framework. In this study, the opportunities and limitations of religious education in bringing these skills were analysed. In the research, where convergent parallel design from mixed method designs was adopted, the 2018 and 2024 Religious Culture and Ethics Knowledge curricula were compared in terms of P21 skills by using case study design in the qualitative dimension. The findings show that information literacy was prominent in the 2018 primary education RCEK curriculum, while critical thinking was emphasized in the 2024 curriculum, and that critical thinking was predominant in both programs at the secondary education level. It has been determined that not all of the 21st century skills are included in the curricula. It was determined that creativity and innovation, productivity and accountability skills were not included in either curriculum, no learning outcomes related to media literacy were found, and ICT literacy was associated with only one learning outcome in the 2024 Secondary Education RCEK curriculum. It has been determined that the reflection of other 21st century skills, except for social and cross-cultural skills, in the curricula is also limited. In the quantitative dimension of the study, RCEK teachers' perceptions of their competence to bringing 21st century skills were analysed using a correlational survey model. In the study conducted with the participation of 885 RCEK teachers working in the NUTS 1 regions of Turkey during the 2023-2024 academic year, it was determined that teachers' general perceived competence was high. In the qualitative analysis, it was concluded that perceptions of competence were also high in terms of bringing skills that are not included in the curricula or are associated at a limited level. It was observed that the variables of gender, faculty of graduation, educational level at which they teach, and educational status did not create a significant difference in perceptions of competence. Significant differences were found between scale scores and professional seniority, participation in skills training, technological infrastructure of the institution, evaluations regarding the adequacy of RCEK programs, and views on the role of religious education in bringing 21st century skills.	
Keywords: 21 st Century Skills, Religious Education, RCEK Curricula, Bringing Skills, Teacher Competences	

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

21. yüzyıl, insanlık tarihinde benzeri görülmemiş bir değişim ve dönüşüm çağı olarak karakterize edilmektedir. Toplumlar ve bireyler, teknolojik ilerlemeler ve küreselleşmenin etkisiyle hızlı ve köklü bir yeniden yapılanma sürecine tanıklık etmektedir. Bu süreç, önceki yüzyıllardan farklı olarak çok daha kapsamlı ve küresel ölçekte etkiler yaratmaktadır. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki devrim niteliğindeki gelişmeler, bireylerin ve toplumların yaşam dinamiklerini radikal bir şekilde şekillendirmiştir. Ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik vb. alanlarda yaşanan bu dönüşüm, toplumların yaşam standartlarını, iş yapma biçimlerini ve işgücü piyasalarının yapısal dinamiklerini derinden etkilemiştir. Endüstri 4.0 devrimi, otomasyon ve yapay zekâ gibi ileri teknolojiler, çeşitli sektörlerde verimliliği optimize ederken, bazı mesleklerin âtil hale gelmesine ve yeni mesleki kategorilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum, bireylerin yaşam boyu öğrenme ve sürekli kendini geliştirme ihtiyacını artırmış, eğitim sistemlerinin de bu yeni paradigmaya uyum sağlamasını zorunlu kılmıştır. Öyle ki, yetişen nesle günümüz becerilerinin edindirilmesinin yeterli olmayacağı, henüz var olmayan meslekler ve icat edilmemiş teknolojileri kullanabilmeleri için gelecekte ihtiyaç duyacakları becerilere dair bir perspektifin kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır (OECD, 2018; World Economic Forum, 2020).

21. yüzyılda sosyo-kültürel alanda da paradigma değişimine yol açan önemli gelişmeler yaşanmıştır. Küresel iletişim ağlarının yaygınlaşması ve dijital platformların gelişimi, kültürlerarası etkileşimi yoğunlaştırarak, farklı kültürel kimliklerin daha görünür hale gelmesine ve kültürel çeşitliliğin artmasına olanak tanımıştır. Bununla birlikte, bu durum kültürel kimliklerin korunması ve kültürlerarası çatışmaların önlenmesi gibi zorluklarla bizi karşı karşıya bırakmıştır. Bu çok boyutlu sorunların çözümüne yönelik olarak, eğitim politikalarında kapsamlı bir revizyon ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Bilgi çağı veya enformasyon çağı olarak da adlandırılan 21. yüzyılın bu hızlı değişim dinamikleri içerisinde, bireylerin ve toplumların esneklik, uyum, problem çözme, iletişim ve inovasyon gibi becerilere sahip olması, sürdürülebilir bir gelecek ve toplumsal refah için kritik öneme sahiptir. Özellikle doğal kaynak bakımından zengin olmayan ülkelerde, beşerî sermayenin verimli kullanılması ve insan yetiştirme stratejileri, ülkelerin rekabet

gücü açısından giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu paradigma değişimi doğrultusunda geliştirilen “21. yüzyıl becerileri” yaklaşımı, bireyin ağdaş koşullara adapte olması, yaşanan gelişmelere uyum sağlayarak daha etkin ve verimli bir şekilde işlev görmesi için gerekli olan yetkinlikleri tanımlamaktadır. OECD, Avrupa Birliği, Partnership for 21st Century Skills (P21), UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da kavramsallaştırılan 21. yüzyıl becerileri, zamanla küresel ölçekte yaygınlık kazanmış ve eğitim reformlarının temel dayanak noktalarından biri haline gelmiştir.

21. yüzyıl becerileri yaklaşımı, geleneksel eğitim paradigmasının ötesine geçerek, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, diğital okuryazarlık, esneklik gibi yetkinliklere çağın gereklilikleri doğrultusunda çok boyutlu anlamlar yüklemektedir. Bu yaklaşım, eğitimin vizyonunu bilginin salt aktarımından ziyade, onun pratik uygulamalardaki dönüştürücü etkisine odaklanarak yeniden tanımlamaktadır. Küresel zorluklar ve değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenen bu yaklaşım, yeni nesillerin sahip olması gereken yeterlikleri küresel piyasa talepleriyle uyumlu hale getirmeyi hedeflemektedir. 21. yüzyıl becerileri yaklaşımında, her bireyin kendine özgü niteliklerini ve potansiyelini en st seviyede geliştirme gerekliliği vurgulanırken, beceri standartları uluslararası düzeyde oluşturulmaktadır. Bu becerilerin küresel ölçekte standartlaşmasında, PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme programları önemli bir rol oynamakta ve ülkelerin eğitim politikalarının şekillenmesinde etkili olmaktadır (Uçak, 2022).

21. yüzyıl becerilerinin eğitim politikaları üzerindeki belirleyici rolü, ülkelerin ğretim programlarını bu doğrultuda güncellemelerini gerektirmektedir. Türkiye zelinde Avrupa Yeterlilikler çerçevesini referans alarak hazırlanan ve mesleki, genel, akademik eğitim programları ile diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlikleri tanımlayan Türkiye Yeterlilikler erevesi, Millî Eğitim Bakanlığının ğretim programlarında merkeze alınmış ve programlar beceri temelli olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018c, 2024b). Bu yapılandırma süreci, MEB 2023 Eğitim Vizyon belgesinde (2018a) ele alınırken söz konusu belgede 21. yüzyıl becerilerine dikkat çekilmiş ve ilerleyen dönemlerde Talim ve Terbiye Kurulu tarafından “21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu” hazırlanarak Türkiye için 21. yüzyıl becerilerine yönelik sistematik bir ereve önerilmesi hedeflenmiştir (Trel vd., 2023). Buna paralel olarak

MEB ile UNICEF arasındaki iş birliği sonucunda, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar Türkiye Ulusal Beceriler Çerçevesi geliştirme çalışmaları yürütölmüş ve “K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütöncöl Modeli” oluşturulmuştur (Aşkar vd., 2023). Bu modelle uyumlu olarak ilköğretim ve ortaöğretimdeki tüm derslerin programları, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” olarak adlandırılan çerçevede, 21. yüzyıl becerilerine vurgu yapılarak 2024 yılında güncellenmiştir (MEB, 2024f).

21. yüzyıl becerilerinin çağdaş eğitim sistemlerindeki konumuna ilişkin değerlendirmelerin ardından araştırmamızın temel odak noktasını, 21. yüzyılda sosyal bir gerçeklik olarak varlığını sürdüren din olgusu ve bu becerilerin kazandırılmasında din eğitiminin rolünün incelenmesi oluşturmaktadır. Postmodern paradigmanın hâkim olduğu günümüz toplumsal yapısında, dinin birey ve toplum üzerindeki etkileri, evrensel hakikat iddialarının yerine bireysel dini deneyimleri ve kişisel değer temelli tercihleri ön plana çıkaran bir yaklaşımla değışime uğrasa da dinin toplumsal ve bireysel düzeydeki etkisi ve görönlölüğü sürmektedir (Meydan, 2022). Bu bağlamda din, metafizik boyutunun ötesinde toplumsal yapıda kritik ve vazgeçilmez işlevler üstlenen, temel ve yönlendirici bir toplumsal olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Din, bireyin varoluşsal anlam arayışına ve kimlik inşasına katkı sağlamanın yanı sıra toplumsal bütünleşme ve istikrarın tesisinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca sosyal kurumların, kültürel değerlerin ve normatif yargıların meşrulaştırılması ile kutsallaştırılmasında yapısal ve kültürel işlevler üstlenmektedir (A. Coşkun, 2003). Bununla birlikte dinin yanlış anlaşılması veya yorumlanması durumunda toplumda ayrıştııcı, ötekileştireci ve çatışmaya yol açan bir yapıya dönüşme potansiyeli de göz ardı edilmemelidir. Bu çerçevede istihdam edilebilirlik ve endüstriyel rekabet edebilirlik becerilerinin ön plana çıktığı, artan güvenlik endişelerinin eğitim politikalarını şekillendirdiğı bir ortamda, din ve etik konuların eğitimin özüne dahil edilmesi, önemli bir denge unsuru olarak ortaya çıkmaktadır (Jackson, 2015).

Çalışmamızda, 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde tanınırlığı en yüksek ve en yaygın olarak kullanılan P21 çerçevesi referans alınarak din eğitiminin bu becerilerin kazandırılmasındaki rolü, sunduğu fırsatlar ve karşılaştığı sınırlılıklar analiz edilmektedir. Bununla birlikte ilköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programları, 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmektedir.

Ayrıca DKAB öğretmenlerinin bu becerileri kazandırmaya yönelik yeterlik algı düzeylerinin araştırılması da çalışmanın kapsamına dahil edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, din eğitimi ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi çok boyutlu bir perspektiften incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

- 21. yüzyıl becerileri din eğitimi perspektifinden nasıl değerlendirilebilir?
- 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin din ve değer alanlarını temsil düzeyi nasıldır?
- Din eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında sunduğu avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?
- 2018 ve 2024 ilköğretim ve ortaöğretim DKAB programları, 21. yüzyıl becerileri açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
- DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algı düzeyleri nedir?
- DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algı düzeyleri, çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılaşmaktadır?

Bu sorular doğrultusunda, araştırma üç ana bölümde yapılandırılmıştır. Birinci bölümde, beceri kavramı, beceri temelli eğitim ve 21. yüzyıl beceri çerçeveleri ulusal ve uluslararası literatür taranarak kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde en yaygın kullanılan P21 beceri çerçevesi referans alınarak din eğitiminin bu becerilerin kazandırılmasındaki rolü analiz edilmiştir. Bu bölüm, ilk üç araştırma sorusuna cevap vermeyi amaçlamaktadır. Üçüncü bölümde, 2024 yılında güncellenen DKAB ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programları bir önceki 2018 programıyla karşılaştırılarak P21 beceri çerçevesi bağlamında değerlendirilmiştir. Program öğeleri açısından gerçekleştirilen analizde, dördüncü araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Son bölümde ise, DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algı düzeyleri araştırılmıştır. Bu amaçla geliştirilen özgün bir ölçek kullanılarak öğretmenlerin yeterlik algıları çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından analiz edilmiştir. Bu bölüm, beşinci ve altıncı araştırma sorularını ele almaktadır.

Araştırmanın Önemi

21. yüzyıl becerileri, günümüz eğitim paradigmalarının temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve UNESCO, OECD, Dünya Ekonomik Forumu gibi önde gelen uluslararası kuruluşlar tarafından sürekli olarak vurgulanmaktadır. Bu becerilerin eğitim sistemlerinde artan önemi, hızla dijitalleşen, küreselleşen ve karmaşıklaşan bir dünyada bireylerin sadece bugünün değil, aynı zamanda öngörülemez geleceğin de zorluklarıyla baş edebilmelerini sağlayacak yetkinlikleri kazanmaları gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Bu dinamikler, eğitimin kritik bir bileşeni olan din eğitimi de doğrudan etkilemekte ve onu içinde bulunduğu sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik değişimlere uyum sağlamaya yöneltmektedir. Din eğitimi, bir yandan bireylere değerler, inançlar ve bir dünya görüşü sunarken, diğer yandan eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine de katkıda bulunma potansiyeline sahiptir. Bu durum, din eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında işlevsel bir rol üstlenebileceğini ortaya koyarken, aynı zamanda modern pedagojik yaklaşımlarla uyum içerisinde olmasının elzem olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, din eğitiminin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki rolü ve bu becerilerin din ve değerler alanıyla nasıl bir ilişki içinde olduğunun incelenmesi çalışmayı önemli kılmaktadır.

DKAB programlarında benimsenen beceri temelli eğitim yaklaşımı ve 21. yüzyıl becerilerine yapılan vurgu, bu alanın 21. becerileriyle ilişkisini sorgulamayı ve konuyla ilgili araştırmaların önemini artırmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, 21. yüzyıl becerileri ile din eğitimi arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyen kapsamlı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle, DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının, yeni bir ölçek aracılığıyla araştırılması ve çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından incelenmesi, çalışmanın özgünlüğünü artırmaktadır.

Bu araştırma, 21. yüzyıl becerileri ile din eğitimi arasındaki ilişkiyi çok boyutlu bir perspektifle ele almayı amaçlamakta ve bu sayede hem teorik hem de pratik düzeyde sonuçlar sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda elde edilecek bulguların, din eğitimi alanına ve DKAB programlarının geliştirilmesi süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin, bu alanda yapılacak gelecek çalışmalara zemin oluşturması ve öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini

kazandırma yeterlik algılarını ölçmede kullanılabilecek güvenilir bir araç olarak literatüre fayda sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

21. yüzyıl becerileri ile din eğitimi arasındaki ilişkiyi derinlemesine ve çok boyutlu analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsak paralel karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, durum çalışması deseni ile içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Bu kapsamda, DKAB öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin program öğelerine yansıma düzeyi, alanyazında yaygın kabul gören P21 beceri çerçevesi temel alınarak incelenmiştir. İçerik analizi sürecinde, kategorisel analiz yönteminden yararlanılarak, P21 beceri çerçevesinde yer alan beceri kategorilerine ilişkin kodlamalar yapılmış ve bu kategorilere ait frekanslar belirlenerek, becerilerin programlardaki varlığı ve yoğunluğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ise, DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya ilişkin yeterlik algıları ilişkisel tarama modeli ile incelenmiştir. Öğretmenlerin bu becerileri kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla gruplar arası karşılaştırmalar yapılmış ve değişkenler arasındaki korelasyonlar istatistiksel analizlerle ortaya konmuştur. Araştırmanın yöntemi ve modeli, çalışmanın ikinci bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

İlgili Literatür

21. yüzyıl becerileri üzerine yapılan ulusal ve uluslararası literatür incelemeleri, bu alandaki yayınların giderek arttığını ve farklı açılardan değerlendirildiğini göstermektedir. Bibliyometrik çalışmalar, 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının 2009 yılından itibaren ivme kazandığını ve 2018-2019 yıllarında en yüksek sayıya ulaştığını ortaya koymaktadır. Bu dönemde en fazla yayın yapan ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri, Avusturya ve Türkiye öne çıkmaktadır (Akcan vd., 2023). 21. yüzyıl becerileriyle ilgili araştırmaların konu başlıkları incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin/yeterliklerinin değerlendirilmesi, bu becerileri desteklemek amacıyla çevrimiçi öğrenme tasarımlarının geliştirilmesi, ders kitapları ve öğretim programlarının bu beceriler açısından incelenmesi gibi konular öne çıkmaktadır.

Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim materyali geliştirme, yaşam boyu öğrenme, eğitim teknolojileri ve teknopedagoji ilişkisi, öğrenme kuramları ve STEM gibi yöntemlerin kullanılması gibi alanlarda da çalışmalar yapılmaktadır. Bireylerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik ve öz yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları da bu alandaki önemli araştırma konuları arasında yer almaktadır. Araştırmalarda en çok ele alınan konular arasında, bireylerin 21. yüzyıl öğrenen özellikleri/becerileri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının değerlendirildiği çalışmalar öne çıkmaktadır (Altınpulluk & Yıldırım, 2021; Kalemkuş & Özek, 2021; Özer & Bozkurt, 2024).

Din eğitimi alanında 21. yüzyıl becerileriyle ilgili literatür incelendiğinde, ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Siregar vd., 2022; Sultoni, 2021; Viinikka vd., 2022). Bu konuda yapılan en kapsamlı ve güncel çalışmaların başında, Aşlamacı'nın "21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi: Eleştirel Bir Yaklaşım" (2023) adlı kitabı gelmektedir. Aşlamacı, çalışmasında 21. yüzyıl becerilerinin çağdaş eğitim paradigmasındaki konumunu sorgularken bu becerilerin belirlenme sürecini, amaçlarını ve öngördüğü insan modelini eleştirel bir perspektiften ele almaktadır. Yazar, 21. yüzyıl becerilerinin küresel ekonomik beklentilere yönelik şekillendirildiğini, bilgi-yoğun ekonomilere hazırlık niteliği taşıdığını ve bu süreçte milli, manevi, dini ve kültürel değerlerin ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Aşlamacı'ya göre, zamanın dinamiklerine göre evrilse de hala toplumsal yaşamda önemli bir yere sahip olan din olgusunun, 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde göz ardı edilmesi, hayatın bütünlüğünü ıskalama anlamına gelmektedir. Söz konusu çalışmada, 21. yüzyılda din eğitiminin din okuryazarlığı, ahlak okuryazarlığı kazandırma, sosyal bütünleşmeye katkı sağlama, anlam arayışı, kimlik inşası ve sürdürülebilirliğe katkı sağlama konularında önemli kazanımlar sunabileceği ortaya konulmaktadır. Aşlamacı'nın çalışmasından farklı olarak bu araştırma, yaygın kabul gören P21 çerçevesini referans alarak din eğitimi alanının potansiyelini ve sınırlılıklarını incelemekte, aynı zamanda DKAB programları ile öğretmen yeterlik algılarını da kapsayan bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır.

21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi ilişkisini ele alan önemli çalışmalardan biri, Ünal'ın 2023 yılında tamamladığı "21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Analizi" adlı doktora tezidir. Bu çalışmada, 1992, 2010 ve 2018 yıllarına ait ortaöğretim DKAB programları, program öğeleri dikkate

alınarak P21 beceri çerçevesi referans alınarak incelenmiştir. Ünal'ın karşılaştırmalı analizi, ortaöğretim DKAB programlarının tarihsel gelişimi ve dönüşümü açısından önemli bulgular sunmaktadır. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin son üç programa nasıl yansıdığını ortaya koyması bakımından da literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenme ve yenilik becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerinin 2010 öğretim programında; bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin ise 2018 öğretim programında ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmamız kapsamına ilköğretim programları ve 2024 programlarının dahil edilmesi, Ünal'ın (2023) çalışmasına kıyasla daha güncel bir perspektif sunmamıza olanak tanımaktadır.

DKAB programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelendiği bir diğer çalışma ise, Yurtcu ve Aktan'ın (2024) "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi" başlıklı makale çalışmasıdır. Söz konusu çalışma, 2018 DKAB öğretim programı (4-12. Sınıflar) kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelemektedir. Yurtcu ve Aktan çalışmalarında, 21. yüzyıl becerilerinin sınıflandırılmasında P21 çerçevesini temel alırken dikkat çekici bir şekilde, P21'in resmî belgelerinde yer almayan "öğrenmeyi öğrenme" ve "karar verme" becerilerini de öğrenme ve yenilik becerileri kategorisine dahil etmektedir. Bu yaklaşım, araştırmamızda bilgi okuryazarlığı kategorisinde değerlendirdiğimiz birçok kazanımın Yurtcu ve Aktan tarafından "öğrenmeyi öğrenme" kategorisinde ele alınmasına ve dolayısıyla çalışmalar arasında bazı sonuçların farklılaşmasına neden olmuştur. Araştırma bulguları, DKAB öğretim programı kazanımlarında öğrenme ve yenilenme becerilerine daha fazla ağırlık verildiğini ortaya koyarken, bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin kazanımlarda daha az temsil edildiğini göstermektedir. Söz konusu araştırmadan farklı olarak bu çalışma, P21 beceri çerçevesinin yaygın sınıflandırmasını temel alarak 2018 ve 2024 ilköğretim ile ortaöğretim programlarını, program öğeleri açısından incelemektedir.

Doğan (2020) tarafından gerçekleştirilen "Ortaöğretim Programlarına 21. Yüzyıl Becerilerinin Yansıması ve Öğretmenlerin Bu Becerilere İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)" başlıklı tez çalışması, ortaöğretim programlarını 21. yüzyıl becerileri perspektifinden incelemektedir. İlgili araştırmada, Doğan'ın belirlediği 77 beceriyi içeren bir çerçeve kullanılarak ortaöğretimde uygulanan altı program analiz edilmiş ve

öğretmenlerin bu becerilere yönelik algıları değerlendirilmiştir. Çalışmanın odak noktalarından biri, 2018 yılında güncellenen ortaöğretim DKAB programıdır. Araştırma bulguları, DKAB programının 21. yüzyıl becerilerinin önemli bir kısmını içermediğini ortaya koymaktadır. DKAB öğretmenlerinin programa ilişkin değerlendirmeleri ise genel olarak olumlu bir eğilim göstermektedir. Öğretmenlerin, programda eleştirel düşünme ve akıl yürütme gibi becerilerin yer aldığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Doğan'ın çalışması, DKAB programının 21. yüzyıl becerileri açısından geliştirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve öğretmen algıları ile program içeriği arasındaki farklılıkların daha detaylı incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Din eğitimi ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen literatürde, DKAB öğretmenleri, ilahiyat fakültesi öğrencileri (öğretmen adayları) ve imam hatip lisesi öğrencileri üzerine odaklanan çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri, teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri ölçeği puanlarının genel olarak yeterli seviyede olduğu saptanmıştır. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile TPAB becerileri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile öğretme motivasyonları arasında, aynı şekilde TPAB becerileri ile öğretme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin TPAB becerilerinin, 21. yüzyıl becerileri ve öğretmen motivasyonlarının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Yurtcu, 2024).

İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine yapılan araştırmalar da önemli veriler sunmaktadır. Tosun'un (2019) yürüttüğü bir çalışmada, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretme becerilerini kullanım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, İder ve İpek (2023) tarafından gerçekleştirilen "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Üzerine Bir İnceleme" başlıklı araştırmada, yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri açısından bilgi, karakter ve metaöğrenme boyutlarında iyi düzeyde, beceri boyutunda ise çok iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ile okul iklimi düzeylerinin incelendiği bir başka araştırmada, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme düzeylerinin yüksek seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları,

Anadolu İHL öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimine ilişkin algıları arasında, düşük düzeyde de olsa pozitif bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Arıcan & Mutlu, 2023).

Literatürde, 21. yüzyıl becerilerinin tamamını kapsamamakla birlikte, din eğitimi ile belirli beceriler arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar, eleştirel düşünme (Algül, 2022; F. Çakmak, 2022; Çekin, 2013; Gök, 2021; Karasu, 2019; Öncel, 2019; Tezcan, 2020), problem çözme (Ev, 2012; Yiğit, 2019, 2021), yaratıcılık (Eğri, 2003a), iletişim (Arıcı & Angın, 2017; Cebeci, 2015; Koç, 2016; Köylü, 2011; Z. Yıldız, 2016), din okuryazarlığı (Bilecik, 2018; Furat, 2012; Oruç, 2021), medya okuryazarlığı (Meydan, 2021b; Nazıroğlu, 2015; Trocholepczy, 2021) gibi spesifik becerilere odaklanarak din eğitimi alanına katkı sağlamaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, din eğitimiyle doğrudan ilişkilendirilen 21. yüzyıl becerileri üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla 2019 ve sonrasında yayınlandığı gözlemlenmektedir. Bu durum, konunun güncelliğini ve artan önemini göstermektedir. Tezin konusuna karar verme ve yazım sürecinin başlangıcında, literatürde yalnızca Tosun'un (2019) ilahiyat fakültesi öğrencileriyle ilgili çalışması bulunmaktaydı. Ancak tezin tamamlanma sürecine kadar geçen zamanda, alanla ilgili sınırlı sayıda da olsa yeni çalışmaların yayımlandığı görülmektedir. Mevcut araştırmamız, P21 çerçevesini merkeze alarak din eğitimi ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi, 2018 ve 2024 ilköğretim ve ortaöğretim DKAB programlarını söz konusu beceriler çerçevesinde karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında kullanılan özgün bir ölçekle DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarını geniş bir örneklem üzerinde incelemeyi ve elde edilen verileri çeşitli değişkenler açısından analiz ederek DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarındaki farklılaşmaları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımıyla çalışmamız, din eğitimi alanına 21. yüzyıl becerileri bağlamında çok yönlü bir bakış açısı sunmayı ve literatüre mütevazı bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çağın ihtiyaç ve beklentileri, içinde bulunduğumuz koşullar, bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, eğitim süreçlerini etkilemektedir. Günümüzde yaşanan gelişmeler, karşılaşılan yeni sorunlar, değişen kültür, düşünce ve inanç yapıları eğitim-öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmakta ve yeni eğitim anlayışlarını doğurmaktadır. Son dönemlerde ön plana çıkan 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan eğitim anlayışı da çağın ekonomik, sosyal, kültürel, politik, teknolojik değişimleri karşısında ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Beceri temelli eğitim yaklaşımının bir uzantısı olarak öğrencilere çağın gereksinimlerini karşılamaları için oluşturulan bu yaklaşım, 21. yüzyıl becerileriyle öğrencilerin günümüz koşullarına uyum sağlamalarını, gündelik ve mesleki yaşamlarında başarılı olmalarını amaçlamaktadır. Söz konusu anlayış, aynı zamanda bireylere çeşitli okuryazarlıklar ve kültürlerarası beceriler kazandırarak bireylerin küresel sorunların çözümüne katkıda bulunmalarını sağlamayı ve böylelikle öğrencileri geleceğe hazırlamayı hedeflemektedir.

Bu bölümde, günümüz eğitim sistemlerinde hayati önem taşıyan ve sıklıkla vurgulanan 21. yüzyıl becerileri ile beceri temelli eğitim yaklaşımı incelenmektedir. Ayrıca, 21. yüzyıl beceri çerçeveleri üzerinde durularak bu çerçevelerin benzerlikleri ve farklılıkları incelenmekte ve 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin arka planına dair bir okuma yapılmaya çalışılmaktadır. Daha sonra 21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi ilişkisi ele alınarak din eğitimi alanının bu becerilerin kazandırılmasında sunduğu fırsatlar ve sınırlılıklar literatürdeki en yaygın beceri çerçevesiyle değerlendirilmektedir.

1.1. Beceri Temelli Eğitim Yaklaşımı

Son yıllarda gerek yerel gerek uluslararası düzeyde geliştirilen eğitim politikaları ve programlarında temel yeterlikler ile beceri temelli eğitime dayalı güçlü bir eğilimin olduğu görülmektedir. OECD, Avrupa Birliği, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar tarafından yeterliklere dayalı eğitimin standartlaşmasına yönelik politikalar, raporlar ve değerlendirme ölçütleri geliştirilmektedir (K. Zhao, 2020). Ülkemiz özelinde değerlendirildiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında güncellenerek 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanan öğretim programlarında, 21. yüzyıl becerileri olarak anılan becerilere yer verildiği, programlar

yenilenirken ulusal ve uluslararası yeterlik çerçevelerinin dikkate alındığı ifade edilmektedir (TTKB, 2017). Benzer şekilde 2018 yılında uygulamaya konulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında da yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen öğrenci merkezli, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımların referans alındığı belirtilmektedir (MEB, 2018e, 2018c). 2024 yılında uygulamaya konulan öğretim programları ise, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde beceri odaklı, problem temelli ve anlamlı öğrenme yaklaşımlarını esas alarak öğretim programlarını güçlendirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024b, 2024c). Bu modelde, MEB ve UNICEF iş birliğiyle geliştirilen K12 Beceriler Çerçevesi ile uyumlu bir şekilde 21. yüzyıl becerilerini temel alarak eğitim anlayışını yeniden şekillendirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2023a). Dolayısıyla ulusal ve uluslararası eğitim sistemlerinde beceri temelli bir eğitim yaklaşımına vurgu yapıldığı ve bu yaklaşımın giderek müfredatlara yansıdığı görülmektedir.

Beceri temelli eğitimin ne olduğu, bu yaklaşımın ortaya çıkış süreci, temel özellikleri ve önemine geçmeden önce beceri kavramı ve beceriyle ilişkili diğer kavramların ele alınması yararlı olacaktır.

1.1.1. İlgili Kavramlar

Beceri ve beceri temelli eğitim yaklaşımlarının tanımlarına bakıldığında yetenek, yeterlik, yetkinlik kavramlarının tanımlarda yer aldığı, literatürde bu kavramların birbirine karıştırıldığı ve birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu noktada kavramların tanımlarına yer verilmesi ve kapsamlarının belirlenmesi beceri temelli eğitim yaklaşımının anlaşılması açısından önemli görülmektedir. Bu bölümde beceri, yetenek, yeterlik, yetkinlik kavramları irdelenmektedir.

Becerinin tanımı, çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde yapılmış olsa da genel olarak kişinin bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği olarak ele alınmaktadır (TDK, 2022a). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre beceri, mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi kullanımını içeren bilgiyi kullanma ve problem çözme süreçlerini ifade etmektedir (MYK, 2020). Cevizci'nin (2010) tanımında ise beceri, önceden belirlenmiş sonuçlara en az zaman ve enerji kaybıyla ulaşma kapasitesi olarak tarif edilmektedir. Güneş (2012a) ise beceriyi bilgiyi uygulayabilme, problemleri çözebilme ve görevleri tamamlayabilme yeteneği olarak

tanımlarken, beceri kavramının geçmişte gözlemlenebilen, ustalık gerektiren fiziksel davranışlar olarak algılandığını, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte beceri kavramının kapsamı değişerek zihinsel, duygusal, sosyal işlemleri içerdiğini ve zihinsel süreçlerin daha fazla önem kazandığını ifade etmektedir.

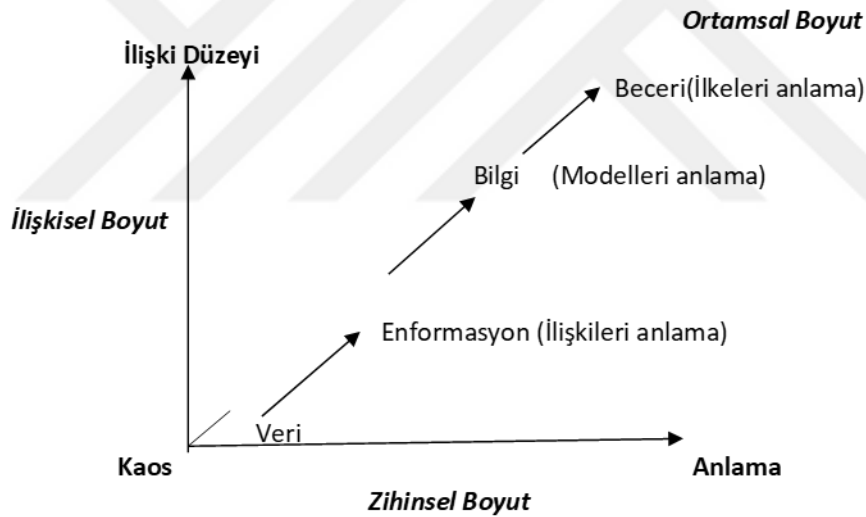
Beceri, bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel kaynakları kullanarak bir işi yapma gücüdür. Beceri, temelde üç aşamadan oluşmaktadır. Gerçekleştirilecek iş/eylemle ilgili bilgi boyutu, zihinsel ve fiziksel kaynakları kullanarak harekete geçme boyutu ve son olarak işi yapma/tamamlama boyutudur. Beceri, salt bilgiden ve salt uygulamadan meydana gelmemektedir. Uygulama olmaksızın bilgi, bilgi olmaksızın uygulama eylemlerin gerçekleştirilmesinde yeterli olmayacak ve sorunlar çıkacaktır. Günümüzde fiziksel ve zihinsel kaynakların yanında karmaşık olayların ve işlerin üstesinden gelmek için sosyal ve duygusal becerileri de işe koşmak gerekmektedir (F. Güneş, 2012a).

Becerinin öğretime konu olması için becerilerin özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Beceriler, karmaşık problemlerde küçük adımları temsil eden, doğası gereği basit ve sürece dayalı olduğundan nispeten hızlı bir şekilde öğrenilebilen, başarılı olabilmek için sık sık uygulanması gereken bireyde var olan kapasiteleri içermektedir (Aşkın Tekkol, 2020). Beceriye başka bir açıdan inceleyen Quiesse (2007), becerinin davranıştan farklı olduğunu ifade ederken davranışın bir uyarıcıya verilen tepki olduğunu dile getirmektedir. Halbuki beceri, bireyin bilinçli, aktif ve istekli olarak sürdürdüğü, zihinsel ve fiziksel kaynaklarını bütünüyle harekete geçirdiği bir süreçtir. Bu bağlamda beceri, çeşitli teorilere dayanarak geliştirilecek, basit bir şekilde aktarılacak, kitaptan ezberlenecek bir yöntemle değil, ancak bireyin aktif katılımıyla ve gerçek uygulamalarla geliştirilebilmektedir (akt: F. Güneş, 2012a, s. 3). Bu noktada becerinin kasıtlı ve bilinçli bir şekilde oluştuğu, davranıştan farklı olduğu ifade edilirken becerinin alışkanlıklardan ayrı olduğu da söylenebilir. Alışkanlıklar, daha bilinçsiz tekrarlayıcı niteliğe sahipken, beceri düşünme sonucu ortaya çıkan kabiliyetlerdir. Dolayısıyla alışkanlıklar egzersiz ve koşullanmanın bir sonucu olarak meydana gelirken beceri, eğitimin bir sonucu olarak oluşmaktadır (Tekin, 2018).

Beceri kavramına dair yukarıda zikredilen tanımlardan ve beceri özelliklerinden anlaşılacağı üzere beceri kavramı çok boyutlu bir yapı arz etmektedir. Beceri ifade edildiği üzere fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal kaynakları kullanarak bir işi gerçekleştirme, sonuçlandırma yeteneğidir. Birey bu kaynakların hepsine yeterince sahip

olmayabilir. Bu nedenle birey, bir işi yaparken kapasitesinin farkında olarak kaynakları harekete geçirmeyi öğrenmelidir. Ayrıca farklılaşan koşullar ve değişen bilgilere göre becerilerin düzeyleri ve becerilerin gerektirdiği uygulama bilgisi de değişmektedir. Bu durumda bireyin kazandığı becerileri gündelik hayata ve mesleki süreçlere entegre edebilmesi için yaşam boyu öğrenme anlayışını benimseyerek sürekli olarak geliştirmesi gerekmektedir (F. Güneş, 2012a).

Becerinin bilgiyle olan ilişkisine değinen Mercier (2007), bilginin yapısı, içeriği ve gelişim sürecini bir şema ile açıklamaktadır. Söz konusu şema, kaos ile yani düzensiz ve karmaşık durumlarla başlamaktadır. Bu durumun sembol ve rakam ile ifade edilmesiyle veri, verilerin düzenlenmesi ve aralarında ilişki kurulması ile enformasyon oluşmaktadır. Bu malumatların zihinde işlenmesi, yapılandırılması ile bilgi, bilgilerin uygulamaya aktarılması sonucunda ise beceri ortaya çıkmaktadır (akt: F. Güneş, 2016, ss. 5-7). Açıklanan şema şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Bilgi-Beceri İlişkisi

Kaynak: (F. Güneş, 2016, s. 6)

Şekilde görüleceği üzere, beceri bilgiyi ve bilginin pratiğe yansımaları sonucu gerçekleşen uygulamayı içermektedir. Bilgi ve yenilik çağı olarak adlandırılan bu dönemde, veriden enformasyona, enformasyondan bilgiye, bilgiden uzmanlığa ve nihayetinde uzmanlığın pazarlama ve üretime dönüştüğü bir değer zinciri içinde becerinin rolü giderek artmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Özellikle bilginin uzmanlık seviyesine yükseltilmesi sürecinde, ilgili becerilerin edinilmesi ve uygulanması kritik bir öneme sahiptir. Becerinin bu denli öneme sahip oluşu, becerinin eğitim süreçlerinde her zaman

ön planda tutulmasını sağlamıştır. Becerinin edinimi ve başkalarına kazandırılması, eğitim yaklaşımlarında önemli bir amaç olarak vurgulanırken beceri kazandırmaya yönelik programların hazırlandığı görülmektedir. Öğretim süreçlerinde becerinin kazandırılmasını merkeze alan yaklaşımlardan biri de beceri temelli/merkezli eğitim yaklaşımıdır. İlgili literatürde beceri temelli eğitim; “competence-based, competency-based, skill-based, proficiency-based education” gibi kavramlarla ifade edildiği ancak tanımlarda kesin bir fikir birliği olmadığı ifade edilmektedir (T. Açıkgöz & Babadoğan, 2021). Bu yaklaşım, daha kapsamlı bir tanımla eğitim ve öğretim programlarının tasarımı, revizyonu veya yenilenmesi için bir başlangıç noktası olarak yeterlikleri esas alan bir yaklaşım olarak tanımlandığı görülmektedir (Mulder, 2012a). Tanımda yer aldığı üzere bu yaklaşımın merkezinde yeterlik kavramı yer almaktadır. Bu noktada yeterlik, yetkinlik, yetenek kavramlarının kapsamına değinmek, beceri kavramıyla kıyas etmek faydalı olacaktır.

Yetenek, bireyin bir şeyi anlama, gerçekleştirme veya geliştirme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022b) Yetenek, kişinin algılama, öğrenme, sunma, üretme gücüne kaynaklık eden potansiyel olarak ifade edilirken yeteneğin en belirgin özelliğinin doğuştan olmasına dikkat çekilmektedir (Akar, 2015). Yetenek kavramında doğuştan gelen kalıtsal özellikler hakimken beceri kavramında çevresel faktörlerin ve eğitim süreçlerinin etkisi söz konusudur. Yetenek, becerilerin ediniminde ve geliştirilmesinde önemli bir fonksiyon üstlenmektedir. Nitekim becerinin tanımında kişinin yatkınlığına ve öğrenimine bağlı olarak bir işi yapma yeteneği ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla doğuştan yatkınlığı, yeteneği bulunan kişinin ilgili becerileri geliştirmesi daha kolay olacaktır.

Yetkinlik ve yeterlik/yeterlilik kavramları ise literatürde yaygın kullanılmasına ve uzun zamandır üzerine çalışmalar yapılmış olmasına karşın bu kavramların tam olarak ne ifade ettiği hususunda, kavramların İngilizce-Türkçe karşılıklarında ve tanımlarında kesin bir fikir birliğinin olmadığı görülmektedir (Alan & Güven, 2022). Çoğu zaman kavramlar, araştırmacıların çalıştıkları disipline, bakış açılarına ve kavramların tanımlandığı ülkelerdeki yeterlik anlayışına göre farklılaşmaktadır (Alan, 2019; Le Deist & Winterton, 2005; Terzioğlu Barış, 2014; van Griethuijsen vd., 2020). Söz konusu kavramların tanımlanması zor olsa da kavramların ayırt edici özelliklerine dayanarak disiplinlere göre tanımlandığı görülmektedir.

Yetkinlik kavramı, yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022d). Cambridge sözlüğüne göre yetkinlik (competency), bir işi yapmak için gerekli olan önemli bir beceri şeklinde açıklanmaktadır (Cambridge Dictionary, 2022). Yetkinlik, kişinin performansı ile ilişkili özelliği ya da niteliği olarak tanımlanırken bireysel düzeyde performansa vurgu yapılmaktadır (N. Turan, 2015). Yeterlik kavramı ise (competence), TDK (2022c)'ya göre bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet; Cambridge sözlüğüne göre (Cambridge Dictionary, 2022), bir şeyi iyi yapma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Balcı (2021, s. 312) yeterliği, “bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi” şeklinde tarif etmektedir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ise yeterlik, bireylerin bir yeterliliği kazanmak için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlik ifadelerinde oluşan öğrenme kazanımları olarak tanımlanmaktadır (TYÇ, 2022).

Yetkinlik (competency) ve yeterlik (competence) kavramları birbirinin yerine kullanılıyor olmakla birlikte (Alan, 2019; Alan & Güven, 2022; Hager & Gonczi, 1996; Le Deist & Winterton, 2005) bu kavramların kullanımına dair farklı yaklaşımlarda bulunmaktadır. Bu kavramlara ilişkin bir değerlendirme yapan Çınar (2016), insan kaynakları yönetimi alanında çalışan Amerikan yazarların yetkinlik (competency) kavramını kullandıklarını, İngiliz yazarların ise yeterlik (competence) kavramını tercih ettiklerini ifade etmektedir. Bu farklılığın temelinde kavramlara atfedilen anlamlar yatmaktadır. Yetkinlik kavramında üst düzey performansı ayırt eden bireysel özelliklere işaret edilmekte iken, yeterlikte bireyin işini etkin yapabilmesi için gerekli minimum iş standartları kastedilmektedir. Boahin'in de ifade ettiği gibi (2018) yeterlik, iş görevlerine dayalı bir kavram olarak bir mesleği karakterize eden görevleri standartlara uygun bir şekilde yerine getirme kapasitesini içermektedir. Yetkinlik ise, kişinin davranışlarına dayalı olarak belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumların bütünleşik bir şekilde uygulanabilme yeteneğini ifade etmektedir. Bu bağlamda yetkinlik ve yeterlik kavramları arasındaki temel fark, yetkinliğin bireyin üst düzey performansını belirleyen özelliklere odaklanması ve buna karşılık yeterliğin belirli bir işi başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gereken minimum standartları ifade etmesidir.

Literatürde beceri ve yeterlik kavramlarının arasındaki farklara, kavramların kapsamlarına dair tartışmalar yer almaktadır. Beceri kavramının yeterliği de içine alan geniş bir kavram olarak nitelendiği tanımların yanında (Öğretir Özçelik, 2020) aksini yani

yeterliğin beceriden daha kapsamlı olduğunu ifade edenler bulunmaktadır (Tekin, 2019; N. Turan, 2015). Ayrıca beceri ve yeterlik kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı da görülmektedir (OECD, 2011b). Beceri ve yeterlik kavramlarının yetenekle karıştırıldığını ifade eden Akar (2015), becerinin eğitim ve tecrübe yoluyla öğrenilmiş görevler olduğunu, yeterliğin sonradan edinilen bilgi ve beceriyle kazanıldığını, yeteneğin ise doğuştan gelen belirli alanlarda üst düzey kabiliyetler şeklinde tarif etmektedir. Turan (2015) ise yeterliği, yetenek, beceri ve yetkinlik kavramlarını kapsayan bir kavram olarak tanımlarken bu kavramları hiyerarşik olarak sıralamaktadır. Söz konusu sıralama şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Yeterlik Hiyerarşisi

Kaynak: (N. Turan, 2015, s. 56)

Şekle göre beceri, yeteneği kapsarken; yeterlik, yetkinlik ve beceri kavramlarını içermektedir. Turan (2015), yeterliği, en kapsamlı kavram olarak değerlendirilse de yeterlik ve yetkinlik tanımları incelendiğinde, yetkinliğin daha kapsamlı bir anlam taşıdığı söylenebilir. Nitekim, yeterlik bir işi gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumu ifade ederken; yetkinlik, kişinin performansı ile doğrudan ilişkili olan, bireyin yetkin olma durumunu ve sahip olduğu niteliği tarif etmektedir. Diğer bir ifadeyle, yeterlik, bir işin yapılabilmesi için gerekli standartları temsil ederken; yetkinlik, işin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi, gösterilen performans ve ustalaşma düzeyi ile ilgilidir. Bu bağlamda yetkinlik, bir işi gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerde olgunlaşma ve mükemmeliyeti ifade etmektedir. Dolayısıyla, yetkinliğin yeterlikten daha geniş bir anlam taşıdığı ve bireyin bir alandaki uzmanlığını ve performansını daha iyi yansıttığı sonucuna varılabilir.

Yukardaki ifadelerden hareketle beceri kavramını doğrudan etkileyen olgunun yetenek olduğu, doğuştan getirdiğimiz özelliklerin eğitim ve deneyim yoluyla beceriye

dönüştüğü, yeterliğin bilgiyi, beceriyi ve işlerin gerçekleştirilmesi için gerekli standartları kapsadığı ifade edilebilir. Yetkinlik ise bir işi gerçekleştirmek üzere gerek duyulan yeterliklerdeki ustalık ve olgunluk olarak tarif edilebilir. Yeterlik kavramının kapsam olarak beceriden daha geniş olduğunu ve beceri temelli eğitimin yeterlik temelli eğitim yaklaşımına hizmet ettiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla yeterlik temelli eğitim yaklaşımının eğitim-öğretim süreçleri beceri temelli eğitim yaklaşımı için de aynen geçerlidir. Bu yaklaşımın isimlendirilmesinde ise literatürde kavramsal bir bütünlük oluşması (Aybek, 2007; Hamarat, 2019; Meydan, 2021a), MEB'in öğretim programlarında (MEB, 2018e, 2018c, 2024f) beceri temelli öğrenme yaklaşımına atıfta bulunması sebebiyle beceri temelli eğitim isimlendirmesi tercih edilmiştir. Beceri temelli eğitim yaklaşımı işlenirken yeterlik temelli/yetkinlik temelli eğitim yaklaşımlarının referans alındığı unutulmamalıdır.

1.1.2. Beceri Temelli Eğitimin Kuramsal Çerçevesi

Beceri temelli eğitim yaklaşımı, eğitim programının geliştirilmesinde yeterlikleri başlangıç noktası olarak alan bir yaklaşımdır. Yeterlik ise, genel olarak bireyin çalışma ortamında belirli görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmesini sağlayan beceriler şeklinde tanımlanmaktadır (van Griethuijsen vd., 2020). Yeterlik kavramının önem kazanmasında çağımızda sürekli ve hızla yaşanan değişimlerin, ekonomik, politik ve sosyal faktörlerin rol oynadığını söylemek mümkündür. Günümüzde ülkelerin rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonomiye sahip olmaya çalıştığı görülmektedir. Doğal kaynaklar bakımından zengin olmayan ülkeler, insan kaynağına yönelerek eğitim alanında yatırımlar yapmakta, örgün eğitimin yeterli olmadığına dikkat çekilerek hayat boyu öğrenmenin gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu durumda her vatandaşın değişen şartlara uyum sağlayabilmesi, yaşlanan nüfusla beraber gerçekleşen işgücü değişkenliğinin çözümlenmesi, sosyal dayanışma ve istihdam için temel yeterliklere sahip olması ancak eğitimde yeterliklere dayalı bir standartlaşmayla mümkün görünmektedir. Diğer taraftan girdi odaklı eğitimin yaşanan değişimler karşısında yetersiz kaldığı, okul müfredatlarının giderek belirsiz hale geldiği, bilgi yığınları karşısında öğretmenlerin tek bilgi kaynağı olma özelliklerini kayb ettikleri bir dönemde, mezunların bilgiyi salt kopyalamaları değil; bilgi, tutum ve becerileri yani yeterlikleri kullanarak araştırma yapabilmeleri, ekip halinde çalışabilmeleri, yeniliklere açık olmaları, çağa adapte

olmaları beklenmektedir. Böylece ifade edilen bu hususlar, beceri temelli eğitimin ortaya çıkmasında ve benimsenmesinde etkin bir rol oynamaktadır (Comenius Lifelong Learning Programme, 2015).

Yeterliye dayalı eğitimin 1960'lerden itibaren ABD ve Kanada'da mesleki eğitim alanında bireylerin çeşitli kaynakları kullanarak karmaşık durumlarda ustalaşmaları amacıyla ortaya çıktığı görülmektedir (Tchibozo, 2011). 1960'lı yıllarda ABD'de gündeme gelen yeterlik temelli yaklaşım, Soğuk Savaş'ın etkisi altında SSCB-ABD rekabeti bağlamında şekillenen eğitim sistemlerinin yerel ve eyalet bazlı yürütülmesi karşısında yetersiz kalması üzerine geliştirilmiştir. Özellikle 1957'de Sputnik'in fırlatılmasıyla açığa çıkan Sovyetler Birliği'nin etkili okul sisteminin sunduğu askeri avantajlar, ABD'nin Sovyet eğitim modelini analiz etmek üzere araştırma heyetleri görevlendirmesine yol açmış (H. Güneş vd., 2021) ve bu süreç Amerikan politik ve ekonomik elitleri arasında ulusal okul yasalarının önemine dair güçlü bir inanç oluşturmuştur. Bu bağlamda, ulusal düzeyde reform gerekliliği ortaya çıkmış ve eğitim sistemini merkezileştirmeyi hedefleyen ulusal standartlar gündeme gelmiştir. Dönemin Eğitim Bakanı Francis Keppel, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini değerlendirmek üzere Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirme Merkezi (NAEP) kurulması yönünde öncülük etmiş ve bu sayede eğitimdeki ilerlemeyi belirlemek için çıktı odaklı verilerin toplanmasını sağlanmıştır. Çıktı temelli veriler sayesinde, okulların matematik, fen bilimleri gibi alanlardaki performansları değerlendirilmeye başlanmış ve elde edilen sonuçlara göre okulların finansman destekleri yürütülmüştür (Tröhler, 2021).

1960'lerden itibaren ABD'nin benimsemiş olduğu uluslararası rekabet anlayışı, eğitimi standartlara bağlayarak çıktı temelli performans değerlendirmesini teşvik etmiştir. Bu deneyim, 1961 yılında OECD'nin kurulmasıyla birlikte küresel bir boyut kazanmıştır. OECD, eğitim konusunu ekonomik ve sosyal kaygılar arasında bir köprü olarak ele alırken eğitim programlarında iş gücü piyasası, eşit erişim ve sürekli eğitim gibi konulara yoğunlaşmıştır. 1960'lar ve 1970'ler boyunca OECD'nin eğitim üzerine odaklanması, devletlerin ekonomik büyümeyi artırma amacıyla insan kaynaklarını nasıl optimize edebilecekleri ve bu ihtiyaçları öngörmek için ne tür modeller geliştirebileceklerini araştırdığı bir dönem olmuştur. 1980'lerin ortalarına gelindiğinde, OECD'nin odak noktası devletten bireye kaymış ve eğitim politikaları daha piyasa odaklı bir yaklaşıma dönüşmüştür. Bu süreçte, eğitim politikalarında insan gücü planlamasından sosyal

kaygıları da içeren bir yaklaşıma ve ardından daha katı bir beşeri sermaye odaklı anlayışa doğru evrildiği gözlemlenmiştir (Ydesen, 2021). Bu çerçevede yeterliğe dayalı eğitim yaklaşımının ortaya çıkmasındaki temel etken, okulda verilen eğitimle işgücü piyasasının talepleri ve beklentileri arasındaki kopukluk olmuştur. Geleneksel olarak okullarda sunulan müfredatlar genellikle içerik odaklı olup, bilginin uygulama boyutu büyük ölçüde ihmal edilmiştir. Dolayısıyla bilgiyi ve uygulamayı içeren bu yaklaşım, öğrencilerin öğretim programlarının içeriğini anlamalarına, programlarda edindikleri bilgileri pratikte uygulamalarına, toplumun ve işgücü piyasalarının beklentilerine göre performans göstermelerine vurgu yapmaktadır (Mulder, 2012a).

1980'lerden itibaren Avrupa'da yeterlik referans çerçevelerinde yer bulan beceri temelli eğitimin yaygınlaşmasında o dönemde Avrupa'da yaşanan ekonomik krizin, işsizlik ve okulun başarısızlığın etkilerinin olduğu ifade edilebilir. 1990'lardan itibaren mesleki eğitimin yanı sıra genel eğitimde de merkezi bir konuma gelen beceri temelli eğitim, başlangıçta artık kullanılmayan ve sosyo-ekonomik kalkınmayla ilişkisiz görülen eğitim programlarına bir tepki olarak ortaya çıkarken toplumda ve işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan niteliklere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir (Mulder, 2012b; Tchibozo, 2011). 1990'lar ve sonrasında eğitimde standartlaşmaya dönük yapılan büyük ölçekli reform çabalarının artması, küresel toplumun daha karmaşık hale gelmesiyle sürekli öğrenebilen, yerel ve uluslararası düzeyde farklı pozisyonlarda çalışabilen eğitilmiş vatandaşlara olan ihtiyacın artmasıyla ilişkilendirilebilirken bu durum beceri temelli eğitim yaklaşımının benimsenmesini hızlandırmıştır. Nitekim 1960'lardan itibaren sürdürülen eğitim reformları, okullar üzerinde yenilikçi olma yönünde güçlü bir baskı oluşturmuştur. Ancak birçok okul bu reformları hayata geçirmek için gerekli örgütsel ve bireysel kapasiteden yoksun olduğundan reformları sadece teoride benimsemekle yetinmiştir. Yüzeysel olarak benimsenen reformlarla eğitim sistemlerinde bazı yapılar değişmiş ancak öğretim uygulamaları aynı kalmıştır. 1990'lara gelindiğinde ise, başarısız reformlarla paralellik gösteren ekonomik refahın bozulması, sağlık ve yaşam maliyetlerinin artması, toplumdaki sosyal uyumun zayıflaması gibi olumsuzluklar karşısında daha güçlü ve baskın bir reform ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda İngiltere gibi birçok ülke, reform baskılarına maruz kalmış ve Ulusal Okuryazarlık ve Aritmetik Stratejisi (National Literacy and Numeracy Strategy-NLNS) gibi programlar aracılığıyla öğrenci başarısını artırmayı hedeflemiştir (Fullan, 2007). Tüm bu gelişmeler,

1960’lardan itibaren eğitim sistemlerinin ekonomik ve politik gerekçelerle yeterli temelli eğitime yöneldiğini göstermektedir. Küresel ölçekte eğitimde standartlaşma çabaları, eğitim sistemlerinin verimliliğini artırma ve işgücü piyasasının gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirme hedefi, beceri temelli eğitimin benimsenmesi ve yaygınlaşması ile sonuçlanmıştır.

Beceri temelli eğitim yaklaşımı, eğitimde yer alan girdilerden daha çok bireyin aldığı eğitim sonucunda neler yapabileceğine odaklanan, bireyin birlikte öğrenim gördüğü akranlarına oranla ne düzeyde başarılı olduğundan ziyade sektörlerin standartlarıyla belirlediği yeterliklerle ilgilenen ve ona göre yetiştirmeyi amaçlayan sonuç-çıktı odaklı bir yaklaşımdır (Guthrie, 2009). Girdi odaklı eğitimin merkezini konu, içerik ve müfredat oluştururken çıktı odaklı eğitimin odağında öğrencinin dersten kazanacağı beceriler ve yeterlikler vardır. Sonuç olarak beceri temelli eğitim yaklaşımında çağın gerekliliklerine uygun olarak toplumun ihtiyaçlarını karşılama ve eğitimin kalitesini artırma adına yeterliklerin merkezde yer aldığını söylemek mümkündür (Medeni, 2013).

Beceri temelli eğitim, çoğu ülkede eğitimle ilgili reform projelerinde uygulanan popüler bir yaklaşımdır. Söz konusu yaklaşımın amacı, daha etkili, kalıcı bir öğrenmeyi sağlamak ve en önemlisi eğitim sistemlerindeki verimsizlikle mücadele etmektedir. Bu yaklaşımda, öğrencilere becerilerin önemi, uygulama boyutu, yeni durumlara nasıl aktarılacağı gibi hususlar öğretilirken öğrenciler için gerekli olan becerilerin belirlenmesi, programların hayat boyu öğrenmeyi destekleyecek formatta hazırlanması ve daha nitelikli bir eğitim üzerinde durulmaktadır. Özetle, beceri merkezli eğitimde öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek hayatta yeni iş ve görevlerde, karmaşık ve belirsiz durumlarda hayat boyu kullanabilmesine önem verilmektedir (F. Güneş, 2018).

Yapılandırmacı yaklaşım, beceri temelli eğitimin temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır (Boahin, 2018). Bu yaklaşım, bireyin deneyimlerini kullanarak yeni bilgilere ulaşmasını ve bilginin zihinde anlamlandırılarak farklı alanlara transfer edilmesini içermektedir (Zengin, 2012). Beceri temelli eğitimde ise bilginin yapılandırılmasının yanında öğrencilerin becerilerini geliştirmesine, gündelik ve mesleki yaşantılarında becerilerin gösterilmesine ve uygulanmasına odaklanmaktadır. Beceri temelli eğitimin öne çıkan başlıca özellikleri; bireysel (öğrenen) merkezli, keşfederek ve yaşayarak öğrenme, yansıtıcı düşünme, disiplinler arası anlamlı bağlam, interaktif iş birliği olarak ifade edilebilir. Beceri temelli eğitimde öğrenen, öğrenme sürecinde etkin

ve aktif durumdadır. En etkin öğrenme de farklı disiplinler içerisinde anlamlı bağlamlar kurularak iş birliği ve etkileşim içerisinde gerçekleşmektedir. Ayrıca söz konusu yaklaşımda, bireyin anlamlandırılmalarının, deneyimlerinin, inanç ve değerlerinin farkında olması, değerlendirme yapması ve geri bildirimlerle desteklenmesi üzerinde durulmaktadır (Comenius Lifelong Learning Programme, 2015).

Beceri temelli eğitimde, öğrenciye kazandırılması gereken bilgi, beceri, tutum gibi özelliklerin yer aldığı yeterlikler merkeze alınarak hedefler belirlenmekteyken istenilen bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışların sergilenmesi için ihtiyaç duyulan becerilere göre içerik şekillenmektedir. Bu yaklaşımın öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrenci merkezilik esas olup öğrenme, öğrencinin performansına ve belirlenen ölçütlerin başarıyla tamamlanmasına dayalıdır (Külahçı, 1984; Sudsomboon, 2007). Bu yaklaşımın değerlendirme süreci ise, biçimlendirici ve özetleyici olarak iki temel değerlendirme türünü içermektedir (Mulder, 2012b). Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinin her aşamasında kullanılabilmesi, anında geri bildirimde bulunulabilmesiyle öğretimin kalitesini arttırmaya ve öğrencilerin öğrenimini desteklemeye odaklanırken özetleyici değerlendirme, sonuçların ölçülmesi, çıktıların değerlendirilmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak hızla değişen teknolojiye dayalı bir dünyada, tek bir kriter belirlemenin değerlendirme süreçlerini kısıtladığına dikkat çekilmektedir. Küresel ekonomi ve iş dünyasının değişmesiyle becerilere dayalı eğitimde öğrenci merkezli değerlendirme kriterlerinin mevcut iş becerilerinin yanı sıra gelecekteki beceri ihtiyaçlarını ve yenilikleri de kapsayacak şekilde genişletilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu çerçevede değerlendirmenin sonuçları ve yorumları, öğrencilerin neyi anlayıp anlamadığını belirlemeli, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek ve öğretim sürecini iyileştirmek için yön ve ipuçları sağlamalıdır. Ayrıca beceri temelli eğitimin değerlendirme süreçlerinde not ve puan vurgusundan ziyade süreç odaklı bir değerlendirmeyle kazandırılması hedeflenen yeterliklere odaklanmak daha fazla önem arz etmektedir (Boahin, 2018).

Beceri temelli eğitim, öğrenenlerin bilgiyi pratiğe dönüştürme becerilerine odaklanarak hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden çıktı temelli bir yaklaşımdır. Mulder (2012b) bu yaklaşımın temelde bir eğitim felsefesi olduğunu ve bu felsefenin de çekirdek kavramının yeterlik olduğunu ifade etmektedir. Literatürde, beceri temelli eğitimin bir öğrenme kuramı olarak tanımlanmasından ziyade nasıl uygulanacağına dair çalışmalar daha

ağırlıklıdır (Mulder, 2012a; Tchibozo, 2011). Yapılan çalışmalarda yoğun olarak yeterliklerin programlara nasıl yansıtılacağı ve derslerde öğretimin nasıl gerçekleştireceği gibi konular işlenmektedir. Bu durum, beceri temelli/yeterlik temelli yaklaşımın tam olarak kuramsallaşamadığını, daha çok bir program yaklaşımı olarak ele alındığını göstermektedir (Tekin, 2018). Ayrıca becerilere dayalı eğitim yaklaşımının yaygınlaşması ve standartlaşması, OECD gibi uluslararası ekonomik kuruluşların etkisinin olmasıyla birlikte klasik Alman eğitim kavramını (Bildung) değişime uğrattığı ve eğitimin daha çok işlevsel ve ekonomik bir rol üstlendiği eleştirilerini beraberinde getirmiştir. Öyle ki ABD başkanının ekonomi danışmanı Walter W. Heller'in 1961'de OECD konferansında eğitim mücadelesinin yalnızca eğitimcilere bırakılamayacak kadar önemli olduğunu ifade etmesi de bir yönüyle eğitime ekonomik gerekçelerle yaklaşıldığını göstermektedir (Tröhler & Maricic, 2021). Bu husus, eğitimin anlamının daraltılmasına ve bu doğrultuda dersteki işlevsel bilginin, beceri yaklaşımının vurguladığı öğrenme çıktılarına indirgenmesine ve bir yönüyle davranışçılığı yansıttığı şeklinde yorumlanmasına neden olmuştur (Medeni, 2013). Söz konusu anlayış, eğitimin piyasalaştırılması, entelektüel bilgi birikiminin küçümsenerek salt çıkarıcı, işlevsel bir bakış açısıyla insanı kendi amaçları doğrultusunda araçsallaştırdığı düşüncesiyle de eleştirilmektedir (Uçak, 2022).

Sonuç olarak becerilerin nesle kazandırılması tarih boyunca farklı eğitim felsefelerinde ve öğrenme yaklaşımlarında dile getirilen hususlardan biridir. İnsanoğlu yaşamını sürdürmek, ihtiyaçlarını karşılamak ve değişen koşullara ayak uydurmak için çeşitli beceriler edinmek durumunda kalmıştır. Eğitimin amacı da gelişen durumlara göre bireye bilgi, beceri ve değer kazandırmak olmuştur (A. Demir & Kaymakçı, 2021). Beceri temelli öğrenme yaklaşımı da değişen koşullar karşısında yeterlikleri merkeze alarak geliştirilen bir program yaklaşımıdır. Literatürde bu yaklaşımın tanımlarında netlik olmadığı ve yeterli teorik ve kuramsal altyapısının tam olarak oluşturulmadığına dair eleştiriler bulunmakla birlikte uygulamaya yansıyan yönlerinin daha çok ele alındığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen bu yaklaşım, çıktı ve performans odaklı bir program tasarımı ortaya koymaktadır.

Günümüzde beceri temelli öğrenme yaklaşımıyla birlikte öğrencilerin ihtiyaç duyduğu, öğrencilere kazandırılması gereken becerilere ilişkin beceri çerçeveleri hazırlanmaktadır. Dönemin şartlarına, toplumsal ve teknolojik dönüşümlerin getirdiği gereksinimlere uyum

sağlayabilmek için bireylerin sahip olması gereken yeterliklerin ne olduğu sorununa çözüm olarak ortaya çıkan 21. yüzyıl becerileri, son yıllarda yaygınlaşırken ülkelerin eğitimde standartlaşmaya yönelik politikalarının geliştirilmesinde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri referans alınmaktadır.

1.2. 21. Yüzyıl Becerileri Yaklaşımı

Günümüzde bilim ve teknolojiye hayal sınırlarını aşan gelişmeler yaşanmakta ve iletişim olanakları yeni bir boyut kazanmaktadır. Bu durum, eğitim başta olmak üzere birçok alanda çağın ihtiyaçlarına uygun olarak paradigma değişimlerini zorunlu hale getirmektedir. Hızla gelişen ve küreselleşen dünyada, kapsamlı yenilikler ve dönüşümler bireyleri, toplumları ve hatta ülkeleri derinden etkilemektedir. Bu bağlamda, “Geleceğin insanı nasıl olmalı ve hangi becerilere sahip olmalı?” sorusu önem kazanmış, bireylerin topluma ve içinde bulunduğumuz çağa nasıl uyum sağlayacağı konusu tartışmaların merkezine yerleşmiştir (Yeniay Üsküplü, 2020).

21. yüzyılın bilgi toplumunda egemen olan üretim paradigması, bilgiye olan bakışı değiştirdiği gibi eğitilmiş insanın tanımını, öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları ve okulların işleyişini de etkilemektedir. Bilgi toplumunda okulların görevlerini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde toplumsal yapıdaki inanç, değer ve tekniklerin değişmesi yer almaktadır (Genç & Eryaman, 2008). 21. yüzyılda okulların sadece temel bilgileri vermeleri yeterli olmadığı, öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazanmalarını sağlamaya odaklanması gerektiği fikri ön plana çıkmaktadır (Silva, 2009).

Çağımızda toplumsal, ekonomik, siyasi ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak bireylerin iş, vatandaşlık ve kendini gerçekleştirme gibi alanlarda ihtiyaç duyduğu beceri ve yeterlikler 20.yüzyıldan oldukça farklıdır (Dede, 2010). Geçen yüzyıllarda bilgi, azlığı ve sınırlı üretimi nedeniyle salt geçerli ve değerli kabul edilirken günümüzde tek başına yeterli görülmemektedir (Uluyol & Eryılmaz, 2015). Harari (2018) bu görüşü destekler nitelikte günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin öğrencilere en son vermesi gereken şeyin daha fazla bilgi olduğunu, bilgiyi anlamlandırmanın, önemli-önemsizi ayırt etmenin bilgiyi kullanarak günlük yaşantılarla ilişki kurabilmenin daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okulların teknik becerilerden ziyade yaşam becerilerine ağırlık

vererek hızla yaşanan değişime ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmesinin gereklilik arz ettiğini belirtmektedir.

Günümüzde sıradan düşünme becerileri gerektiren işler yerini üst düzey düşünce ve karmaşık iletişim gibi daha yüksek seviyede bilgi ve beceri gerektiren mesleklere bırakmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Bugünün dünyasında bireylerden gelişen bilim ve teknolojiye, yaşanan değişimlere uyum sağlayabilmesi, her gün katlanarak artan bilgiyi anlamlandırması, günlük yaşamında kullanması, yeni bilgilere ulaşması ve yaşamını sürdürebilmek için ihtiyaç duyulan becerilere sahip olması beklenmektedir. Bireylerin çağımızın beklentilerine cevap vermeleri için gerekli olan beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Boyacı Belet & Özer Güner, 2019; Ekici vd., 2017). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, interdisipliner ve çok boyutlu olmakla birlikte karmaşık problemlerle ve öngörülemez durumlarla başa çıkabilecek üst düzey davranışları içermektedir (Voogt & Roblin, 2012).

21. yüzyılda gereksinim duyulan becerileri kazandırma ve bu yüzyılda ortaya çıkan beklenti ve talepleri karşılama amacı güden 21. yüzyıl becerileri yaklaşımı, uluslararası kurumların belirlediği eğitim standartları ile uyumlu bir görünüm sergilemektedir. OECD, Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Dünya Bankası gibi küresel organizasyonların etkisiyle şekillenen eğitim standartları, 21. yüzyıl becerileri anlayışını belirlemektedir (Uçak & Erdem, 2020). 1990'lardan itibaren çeşitli kurumlar tarafından hazırlanan ve kamuoyuna sunulan raporlar aracılığıyla 21. yüzyıl becerileri yaklaşımına dair bir literatür oluşturulmuştur. Söz konusu raporlar, modern eğitim sistemlerinin küresel standartlarla uyumlu olmasını ve 21. yüzyıl becerilerinin öne çıkmasını sağlarken aynı zamanda öğrencilerin gelecekteki iş gücü piyasasında ve toplumda başarılı olmaları için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazanmalarına olanak tanımaktadır. Bu raporlardan biri, ABD Çalışma Bakanlığı tarafından 1990'da kurulan Gerekli Becerileri Kazanma Komisyonu'nun (SCANS) raporudur. "İş Hayatı Okuldan Ne Bekler (What Work Requires of Schools)" adlı bu rapor, iş dünyasında aranan yeterlikleri belirlemeyi hedeflemiştir. Raporda, okulların bireyleri sadece geçim sağlamak için değil, aynı zamanda topluluklarına katılmaları, ailelerini yetiştirmeleri ve boş zamanlarının tadını çıkarmaları için de hazırlaması gerektiği belirtilmiştir. Ancak rapor, özellikle eğitimin gençleri işe hazırlama yönüne odaklanmıştır. Gençlerin verimli, dolu ve tatmin edici bir yaşam sürmeleri için yeni bir dizi yetkinlik ve temel beceri geliştirmeleri gerektiği

vurgulanmıştır. Ayrıca gençlerin liseyi tamamlarken gelecekteki yaşamlarına yönelik bilinçli kararlar alabilmelerine olanak sağlayacak bilgi ve becerilerle donatılmaları gerektiği ifade edilmiştir. SCANS raporunda tanımlanan bilgi ve beceriler, sağlam iş performansı için gerekli beş yetkinlik (kaynaklar, kişilerarası beceriler, bilgi, sistemler, teknoloji), temel beceriler (okuma, yazma, matematiksel işlemler yapabilme vb.) ve düşünme becerileri (yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme vb.) ile kişisel nitelikler (bireysel sorumluluk, öz saygı, dürüstlük vb.) olarak sınıflandırılmıştır (SCANS, 1991).

21. yüzyıl becerileri yaklaşımına yön veren bir diğer rapor, UNESCO'nun hazırladığı Delors Raporu olarak da anılan “Öğrenmek: İçindeki Hazine (Learning: The Treasure Within)” adlı rapordur. 1996 yılında yayınlanan bu rapor, 21. yüzyıl eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için bir çerçeve sunmaktadır. Bu rapor, eğitimin bilgi ve beceri kazandırmaktan öte bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlayan kritik bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Raporda, eğitimin toplumsal sorunların (yoksulluk, dışlanma, cehalet, baskı, savaş vb.) azaltılmasında önemli bir rol oynayabileceği üzerinde durulmaktadır. Söz konusu rapor, eğitimi mucizevi bir çözüm veya sihirli bir formül olarak değil, daha derin ve kapsamlı bir insan gelişim aracı olarak ele almaktadır. Eğitimin işgücü piyasasındaki talep ve arz dengesizliklerine cevap verebilmesi için daha esnek bir yapıya sahip olması gerektiği, yaşam boyu eğitimin desteklenmesi gerektiği ve eğitimin sadece iş yaşamına uyum sağlamakla kalmayıp aynı zamanda bireylerin kişisel ve sosyal olarak sürekli olarak gelişimlerini sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Raporda, yaşam boyu öğrenme 21. yüzyılın anahtar kavramlarından biri olarak kabul edilirken eğitim sisteminin “bilmeyi öğrenmek, yapmayı öğrenmek, birlikte yaşamayı öğrenmek ve olmayı öğrenmek” şeklinde ifade edilen dört temel üzerine inşa edilmesi önerilmektedir. Ayrıca raporda bellek, akıl yürütme gücü, hayal gücü, fiziksel yetenek, estetik duygu, diğerleriyle iletişim kurma yeteneği ve liderlik gibi gömülü yeteneklerin değerlendirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Delors & Others, 1996). Bu rapor dışında UNESCO (2024), 1990 yılından 2015 yılına kadar yürüttüğü “Herkes İçin Eğitim” (EFA) programı çerçevesinde temel eğitim, yetişkin okur-yazarlığı, cinsiyet eşitliği ve eğitimde kalite sorunlarına odaklanmıştır. Bu dönemde belirlenen 2015 hedefleri arasında, eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi, kabul gören ve ölçülebilir eğitim sonuçlarına dayalı

olarak eğitimin bütün boyutlarının iyileştirilmesi, genç ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, yaşam becerileri programlarına eşit erişim sağlanması gibi konular ön plana çıkmıştır. UNESCO, çeşitli zamanlarda yayınladığı raporlar ve girişimlerle 21. yüzyıl eğitim paradigmasına odaklanırken “Gençlik ve Beceriler: Eğitimi İşe Koşmak” (2012), “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim: E2030”(2017) gibi çalışmalar aracılığıyla 21. yüzyıl için ihtiyaç duyulan becerilerin tüm öğrencilere kazandırılması, eğitime eşit erişim, sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık gibi temalara önem vermektedir.

21. yüzyıl becerileri yaklaşımının gelişmesi ve yaygınlaşmasında sözü geçen kuruluşların yanı sıra birçok uluslararası kuruluşun çalışmaları bulunmaktadır. OECD’in “21. Yüzyıl Yeterliklerinin Tanımı ve Seçimi Programı” (2003), Avrupa Birliği’nin “Hayat Boyu Öğrenme için Temel Yeterlikler Çerçevesi” (2006), UNICEF’in “Yaşam Becerileri Eğitim Programı” (2012), Dünya Bankası’nın “Daha Fazla İstihdam ve Daha Yüksek Verimlilik için Becerilerin Geliştirilmesi”(2010) gibi projeler 21. yüzyıl becerileri yaklaşımının gelişmesinde ve müfredatlara yansıtılmasında öne çıkmaktadır. Eğitimde standartlaşma hareketinin bir yansıması olarak beceri çerçevelerinin yaygınlaşmasında uluslararası sınavlar da büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu’nun (IEA) dört yılda bir 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen okuryazarlığını ölçen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) önemli bir yer tutmaktadır. Benzer şekilde OECD tarafından üç yılda bir katılımcı ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin matematik, okuma ve bilim alanlarındaki bilgi ve becerilerini ölçen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Yetişkin Yetkinliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC), Uluslararası Okuma Okuryazarlığı İlerleme Raporu (PIRLS), Sosyal ve Duygusal Beceriler Anketi (SSES) gibi programlar, eğitim alanında ülkeler arası karşılaştırmalar yapılmasını sağlayan önemli programlardır. Bu uluslararası sınavlar ve değerlendirme programları, eğitim standartlarının belirlenmesi, eğitim politikalarının şekillenmesi, müfredatlara 21. yüzyıl becerilerinin entegre edilmesi ve eğitimde verimin artırılması konularında önemli birer araç olarak kabul edilmektedir.

21. yüzyıl becerileri pek çok kurum, kuruluş ve kişiler tarafından farklı sınıflandırmalara ve isimlendirmelere tabi tutulmuştur. Alan yazında bu beceriler, temel yeterlikler (key competences), gerekli beceriler (necessary skills), hayatta kalma becerileri (survival

skills), istihdam edilebilirlik becerileri (employability skills), 21. yy. becerileri (21st century skills) şeklinde çeşitli adlarla anılmakta ve kategorize edilmektedir (European Parliament and The Council, 2006; NCREL & The Metiri Group, 2003a; Partnership for 21st Century Skills, 2019; Robinson, 2000; SCANS, 1991; Trilling & Fadel, 2009; Wagner, 2008). Becerilerin sınıflandırılması ve adlandırılmasında bölgesel farklılıklar da gözlemlenmektedir. Örneğin, Kuzey Amerika’da 21. yüzyıl becerileri (21st century skills) terimi yaygın olarak kullanılmakta iken Avrupa’da 21. yüzyıl yetkinlikleri (21st century competencies) terimi daha yaygın bir kullanım alanı bulmaktadır (Voogt vd., 2013). 21. yy. becerileriyle ilgili standart bir sınıflamanın olmadığı görülse de birçok becerinin ortak paydada yer aldığını söylemek mümkündür. Ekici ve diğerleri (2017) tarafından yapılan 21. yy. becerilerine ait veri kaynakları analizinde 19 veri kaynağından 63 farklı beceriye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kaynaklarda en çok tekrar eden beş beceri sırasıyla; problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık/yenilikçilik ve eleştirel düşünme becerileri olarak analiz edilmiştir.

Literatürde 21. yy. becerileri olarak kategorize edilen becerilerin gerçekten yeni ortaya çıkan beceriler mi olduğu, yoksa tarihsel süreçte var olan temel becerilerin güncel bağlamda yeniden yorumlandığı mı noktasında tartışılmaktadır (Voogt & Roblin, 2012). Silva (2009), eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin 21. yüzyıla özgü olmadığını belirtirken bu becerilerin özgünlüğünün Sokrates’ten John Dewey’e kadar birçok filozof ve eğitimci tarafından da tartışıldığını dile getirmektedir. Benzer şekilde Rotherham ve Willingham (2009), eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin insanlık tarihinin her döneminde, ilk araç gereçlerin geliştirilmesinden tarımsal ilerlemelere, kara ve denizlerin keşfinden aşaların icadına kadar sürekli olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Onlara göre bilgi okuryazarlığı, küresel farkındalık gibi beceriler de bilgidен karmaşık analizlere kadar bilginin farklı biçimlerine hâkim olma ihtiyacı da yeni değildir. Bir başka örnek verilecek olursa, iş birliği becerisi yüzyıllar boyunca mesleklerin icra edildiği her alanda değer verilerek kullanılan önemli bir beceridir. Kişilerarası becerilerin temelini oluşturan iş birliği, 21. yüzyılın ekonomik bağlamına özgü olmamakla birlikte bilgi tabanlı ekonomilerde bireylerin izole çalışmasından ziyade tamamlayıcı rollere sahip ekiplerde iş birliği kapasitesinin öneminin artmasıyla daha fazla vurgulanmaktadır (Dede, 2010). Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri tamamen yeni beceriler olmaktan ziyade son yıllarda daha fazla önemi artan,

farklı boyutlar kazanan, bireylerin hayatlarında ve mesleki yaşantılarında başarıya ulaşmaları için gerek duyulan beceriler olarak ifade edilebilir.

21. yüzyıl becerileri yaklaşımının yeni olup olmadığı tartışmalarının yanı sıra bu eğitim anlayışının ortaya çıkmasında etkili olan unsurlar da geniş bir tartışma konusudur. 21. yüzyıl becerilerinin uluslararası kuruluşlar vasıtasıyla küresel düzeyde eğitim sistemlerini tek tipleştirdiği, yeterlik temelli baskın bir söylem aracılığıyla müfredatlara entegre edildiği ve böylece emperyal bir boyut kazandığı ileri sürülmektedir. Bu beceri çerçevelerinin iş dünyasının talepleri doğrultusunda eğitim politikalarına ve programlarına yansıdığı, beceri çerçeveleriyle bilgi yoğun ekonomilere hazırlık yapıldığı ifade edilmektedir (Tröhler & Maricic, 2021; W. Zhao & Tröhler, 2021). Bu durumu küresel şirketlerin, ihtiyaç duydukları becerilere sahip bireylerin yetiştirilmemesi durumunda yılda 200 milyar dolardan fazla zarara uğramalarını belirtmeleri, iş dünyasının gerek gördüğü becerilerin kamusal eğitim programlarıyla kazandırılmasını talep etmeleri de doğrulamaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Dolayısıyla 21. yüzyıl becerileri eğitim anlayışı, endüstrinin talepleri doğrultusunda oluşturulduğu, becerilerin eğitim müfredatlarına yansıtılması ve küresel ölçekte değerlendirme sınavlarının yapılmasıyla insanın üretkenlik kapasitesini zorlayan, refah ve fayda maksimizasyonu peşinde koşan Homo Economicus (Akyıldız, 2008) modelinin yetiştirilmesini amaçladığı yönüyle eleştirilmektedir (Autio, 2021).

21. yüzyıl becerileri yaklaşımı, küresel ölçekte yaygınlaşmış olsa da bilgi toplumunun ve piyasa ekonomisinin taleplerini karşılamaya odaklı olması nedeniyle felsefi bir temelden yoksun olduğu eleştirisiyle karşı karşıyadır (Uçak & Erdem, 2020). Bu yaklaşım, bilginin entelektüel değerinden ziyade ürün elde etme ve beceri geliştirmeye öncelik vererek bilginin kökleriyle ilgilenmeyi ve epistemolojik bir çerçeve oluşturmayı ihmal etmektedir. Bilgi, sadece bir araç olarak değil, aynı zamanda anlama ve yorumlama süreçlerinin zemini olarak değerlendirildiğinden eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin salt beceri eğitimi olarak ele alınmasıyla bilginin asıl işlevinin ihmal edildiği dile getirilmektedir. Bu nedenle bilginin epistemolojik ve ontolojik boyutlarını göz ardı ederek beceri odaklı bir eğitim anlayışı geliştirmek, geleneksel hakikat kavramlarıyla ve etik değerlerle olan bağımızı koparma tehlikesi taşımaktadır (Önkal, 2021). Aynı şekilde eğitimde bilginin yerini yeterlik olarak, sadece belirli becerilere sahip olmaya odaklanmak, doğru, adil, iyi ve güzel gibi kavramların temellendirilmesini

zorlaştırmakta ve değerli bir yaşamın inşasını sekteye uğratmaktadır (Autio, 2021). Diğer taraftan beceri çerçevelerinde yer alan daha iyi politikalar, daha iyi yaşamlar gibi mottoları, felsefi bir temel olmadan tanımlamak ve uygulamak zordur. Bu mottonun kim tarafından tanımlandığı ve daha iyi politikalara sahip olma güvencesinin kimde olduğu gibi sorular (Tröhler, 2021), insanı bütüncül bir şekilde ele almadan cevaplanması zor sorulardır. Eğitim politikaların iyi olup olmadığını değerlendirmek ise benimsenen eğitim anlayışının felsefi bir zemine oturtularak sağlam bir etik çerçeveye anlaşılmaması mümkün görünmektedir.

21. yüzyıl becerilerinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olması, birçok kurum ve kuruluş tarafından farklı sınıflandırılmalara tabi tutulmasına ve geniş bir beceri yelpazesi literatürü oluşturulmasına yol açmıştır. Bu becerilerin çok boyutlu olması, bir becerinin çeşitli kategorilere ayrılması ve aynı becerinin farklı sınıflandırmalara tabi olması anlamına gelmektedir. Örneğin, temel bir 21. yüzyıl becerisi olarak kabul edilen iletişim becerisi, ana dilde iletişimden başlayarak, çok dilli iletişim, heterojen ortamlarda iletişim, dijital ortamlarda iletişim, sonuç odaklı iletişim, yenilik odaklı iletişim gibi çeşitli seviyelerde ele alınabilmektedir. Aslında, iletişim becerisinin 21. yüzyıl boyutunu oluşturan husus, diğer kategorilerdeki beceri ve yetkinliklerle ilişkilendirilmesidir (Chalkiadaki, 2018). 21. yüzyıl becerileri yaklaşımını içeren birçok beceri çerçevesi bulunsa da çalışmamızda bu beceri sınıflandırmalarından literatürde çokça referans gösterilen, öğretim programlarının ve eğitim politikalarının geliştirilmesine kaynak olan beceri çerçevelerinden dört beceri çerçevesi ele alınmıştır. Bu beceri çerçeveleri, Partnership for 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık) beceriler çerçevesi, North Central Regional Educational Laboratory (Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı) beceriler çerçevesi, OECD'nin ve Avrupa Birliği'nin yeterlikler çerçeveleridir. Bu çerçeve metinler dışında 21. yüzyıl becerilerine ilişkin birçok beceri çerçevesinin yer aldığını söylemek mümkündür (Cansoy, 2018; Chalkiadaki, 2018; Dede, 2010; Voogt & Roblin, 2012). Ancak söz ettiğimiz diğer beceri çerçevelerinde tanımlanan becerilerin büyük ölçüde bu dört çerçevede yer alan becerilerle örtüştüğünden çalışmanın kapsamı söz konusu dört çerçeve ile sınırlandırılmıştır.

1.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık – P21

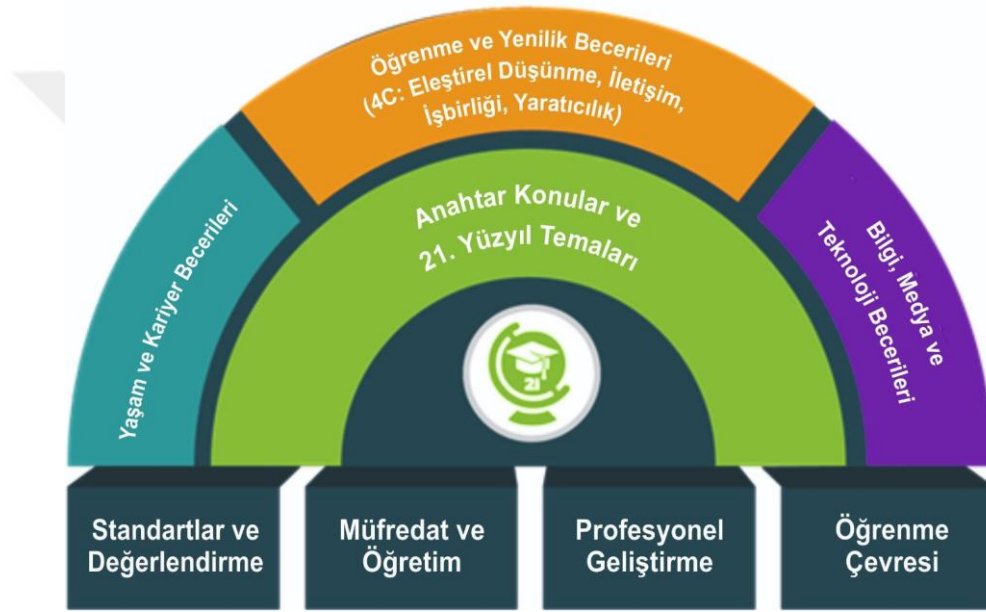
21. yy. becerilerini tanımlayan, kategorize eden kurum ve kuruluşlar arasında tanınırlığı en yüksek, üzerinde en çok inceleme yapılan beceri ve yeterlikler sınıflandırılmasının başında 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık diye çevirebileceğimiz Partnership for 21st Century Skills (P21)'in beceriler çerçevesi gelmektedir (Cansoy, 2018; Dede, 2010; Gelen, 2017; Hamarat, 2019; Kıyasoglu & Ay Çeviker, 2020; Maire vd., 2017). 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık, bu yüzyılda eğitim sistemimize dahil olan 21. yüzyıl becerileri için başarılı öğrenme modeli oluşturmak amacıyla 2002'de eğitim uzmanları, iş dünyası liderleri ve politikacıların desteğiyle kurulmuş bir kamu-özel kuruluştur (Partnership for 21st Century Skills, 2003). P21'in 21. yy. öğrenme çerçevesi; öğretmenler, eğitim uzmanları ve iş liderlerinden gelen dönütlerle öğrencilerin gündelik ve mesleki yaşantılarında başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler referans alınarak geliştirilmiştir. 21. yy. beceri çerçevesi, başta ABD olmak üzere birçok ülkede binlerce eğitimci ve yüzlerce okul tarafından öğrenmenin merkezine konularak kullanılmaktadır (BFK, 2021b).

21. yy. öğreniminin ilk öncülerinden olup istisnasız her çocuğun 21. yüzyıl öğrenimini deneyimlemesini sağlayan en önemli kuruluşlardan sayılan Partnership for 21st Century Skills (P21), 2018 yılında Battelle for Kids (BFK) adında ABD merkezli bir kuruluşa katılmıştır. 2001 yılında kurulan Battelle for Kids, web sayfasında kendini; “Her öğrenci için 21. yüzyıl öğreniminin gücünü ve vaadini gerçekleştirmek üzere okul sistemleri ve topluluklarla iş birliği yapmayı taahhüt eden, kar amacı gütmeyen ulusal bir kuruluş” olarak tanıtmaktadır (BFK, 2021b). Şimdilerde 45 eyalette 220'den fazla üye bölgesi ve okulu olan BFK, öğrencileri sürekli değişen bir dünyada yaşam boyu öğrenmeye hazırlayan eğitim süreçlerini tasarlamak ve uygulamak için eğitimle ilgilenen iş dünyası ve okul liderleriyle ortaklıklar kurmakta ve yenilikler yapmaktadır (BFK, 2021a).

21. yy. beceriler çerçevesi, öğrencilerin hayatlarında ve mesleki yaşantılarında başarılı olmaları için gereken bilgi, beceri ve uzmanlıkları içermektedir. Bu çerçeve; içerik bilgisi, özel beceriler, uzmanlık ve okuryazarlıkların bir karışımıdır. Söz konusu becerilerin uygulanması, öğrencilerde temel akademik konu bilgisinin ve anlayışının geliştirilmesini gerektirmektedir. Günümüzde öğrenciler başarılı olmaları için temel bilgi öğretimi bağlamında eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi becerileri de öğrenmelidir. Bir okul, çerçevesi çizilen becerileri gerekli destek sistemleriyle

(standartlar, değerlendirmeler, müfredat ve ğretim, mesleki gelişim ve öğrenme ortamları) birleştirerek eğitimde uygulaması durumunda, öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif bir rol oynayacak ve bugünün küresel ekonomisinde başarılı olmaya hazırlanan mezunlar olacaklardır (Partnership for 21st Century Skills, 2019).

P21 (2019), 21. yy. bireyinin başarılı olması için öğrenmesi gereken konuları, temaları, kazanması gereken becerileri ve becerilerin daha etkin bir şekilde kazanımını sağlamak üzere 21. yüzyıl destek sistemlerini (21. yy. standartları, 21. yy. becerilerin değerlendirilmesi, müfredat, mesleki gelişim ve 21. yy. ğrenme ortamları) içeren bir ereve metin hazırlamıştır. Bu ereve metin şekil 3'te gösterilmiştir.



şekil 3: P21 Beceri erevesi

Kaynak: (Partnership for 21st Century Skills, 2019)

şekilde görüldüğü gibi ereve metinde beceriler; yaşam ve kariyer, öğrenme ve yenilik, bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmaktadır. P21 tarafından 21. yy. temaları ve temel konular ayrı bir başlık altında incelenirken yalnızca temel konularda uzmanlaşmayı değil, aynı zamanda akademik içeriğin daha yüksek seviyelerde anlaşılması için 21. yüzyılın disiplinler arası temalarına da odaklanılması gerektiği ifade edilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2019).

21. yy. temaları ve temel konular	Yaşam ve Kariyer Becerileri	ğrenme ve Yenilik Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
- İngilizce, okuma veya dil sanatları - Dünya dilleri - Sanat	- Esneklik ve Uyum - Girişimcilik ve öz yönetim	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	- Bilgi Okuryazarlığı - Medya Okuryazarlığı

• Matematik • Ekonomi • Bilim • Coğrafya • Tarih • Devlet ve Yurttaşlık	• Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler • Üretkenlik ve Hesap • Verebilirlik • Liderlik ve Sorumluluk	• Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme • İletişim ve İş birliği	• Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı
Disiplinlerarası temel konular: • Küresel Farkındalık • Finansal, Ekonomik, İş ve Girişimcilik Okuryazarlığı • Vatandaşlık Okuryazarlığı • Sağlık Okuryazarlığı • Çevre Okuryazarlığı			

Tablo 1: P21 Beceri Çerçevesi

Kaynak: (Partnership for 21st Century Skills, 2019)

Tablodan anlaşıldığı üzere 21. yy. temalarının yanında disiplinler arası konulara da vurgu yapılmaktadır. Disiplinler arası konulardan küresel farkındalık, küresel sorunları anlama, farklı kültür ve dinlerden insanlarla karşılıklı saygı ve iletişim kurma gibi konuları ve becerileri içerirken; finansal okuryazarlık, ekonominin toplumdaki rolünü anlamakla birlikte kişisel ekonomik seçimlerin nasıl yapılacağını ve girişimcilik becerilerini kullanmayı kapsamaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı, ulusal ve küresel düzeyde vatandaşlık hak ve yükümlülüklerini bilmeyi, yerine getirmeyi; sağlık okuryazarlığı, temel sağlık bilgilerini ve hizmetlerini yorumlamayı ve anlamayı, sağlıkla ilgili uygun kararlar için bilgi sahibi olmayı; çevre okuryazarlığı ise çevre ve onu etkileyen koşullar hakkında bilgi ve anlayış geliştirmeyi, çevresel sorunlar hakkında farkındalık kazanmayı içermektedir.

P21'e (2019) göre 21. yy. becerileri üç kategoride incelenmektedir.

a) Yaşam ve Kariyer Becerileri

Bugünün dünyasında değişen koşullar, yaşantılarda ve çalışma ortamlarında düşünme becerilerinden ve içerik bilgisinden çok daha fazlasını zorunlu hale getirmektedir. Küreselleşen rekabetçi bilgi çağında karmaşık yaşam ve çalışma ortamları, bireylerin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye çok fazla önem vermelerini gerektirmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri şunlardır:

- **Esneklik ve Uyum:** Çeşitli rollere, iş sorumluluklarına uyum sağlamak, belirsizliğin olduğu ve değişen ortamlarda verimli bir şekilde çalışmak, geri dönütleri etkili bir biçimde kullanmak ve özellikle çokkültürlü ortamlarda çözümlere ulaşabilmek adına çeşitli görüşleri ve inançları anlamak, diyalog kurmak.

- **Girişimcilik ve Öz Yönetim:** Somut ve soyut başarı kriterleriyle kısa ve uzun vadeli hedefler belirlemek, zamanı ve iş yükünü verimli bir şekilde idare etmek, kendi öğrenme sürecini yönetmek ve müfredatın ötesine geçmek, hayat boyu sürececek olan öğrenmeye bağlılık göstermek ve geçmiş deneyimleri eleştirel bir süzgeçten geçirerek gelecekteki ilerlemelere katkı sunacak pozisyona getirmek.
- **Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler:** Dinlemenin ve konuşmanın uygun olan zamanını bilmek, kültürel farklılıklara saygı göstererek çeşitli sosyal ve kültürel geçmişe sahip insanlarla etkili bir biçimde çalışmak, farklı fikir ve değerlere karşı açık görüşlü olmak, yeni fikirler ve iş kalitesi için kültürel farklılıklardan yararlanmak, saygın ve profesyonel bir şekilde davranmak.
- **Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik:** Baskı ve engeller karşısında bile hedefler belirlemek, amaçlanan sonuçlara ulaşmak için işleri önceliklendirerek yönetmek ve yüksek kaliteli ürünler üretmek için pozitif, etik, verimli ve iş birliğine açık çalışarak sorumluluk almak.
- **Liderlik ve Sorumluluk:** Kişilerarası ve problem çözme becerilerini kullanarak başkalarını bir hedefe doğru yönlendirmek, ortak bir hedefi gerçekleştirmek üzere başkalarının güçlü yönlerinden yararlanmak, örnek ve özveri yoluyla başkalarına ilham vermek, toplumun çıkarlarını gözeterek sorumlu bir şekilde hareket etmek, öğretmenlerin öğrencilere ulaşmak için çeşitli stratejiler kullanma yeteneklerini geliştirmelerine ve öğrencilerin 21. yy. becerilerinin gelişiminin sürekli değerlendirilmesine destek olmak, yüz yüze, sanal ve karma iletişim kullanarak topluluklar arasında bilgi paylaşımını teşvik etmek, denetlenebilir ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim modeli kullanmak.

b) Öğrenme ve Yenilik Becerileri

21. yüzyılda öğrencileri geleceğe hazırlamak, karmaşık ve belirsiz yaşam koşullarında öğrencilere rehberlik edebilmek için eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi öğrenme ve yenilik becerilerine odaklanarak becerileri eğitim programlarına uyarlamak gerekmektedir. Öğrenme ve yenilik becerileri aşağıda verilmiştir:

- **Yaratıcılık ve Yenilikçilik:** Beyin fırtınası gibi çeşitli fikir oluşturma tekniklerini kullanmak, fikirleri analiz edip değerlendirerek yeni ve değerli fikirler üretmek için etkili iletişim kurmak, farklı düşüncelere açık ve duyarlı olmak, geri bildirimi çalışmaya dahil etmek, başarısızlığı öğrenme fırsatı olarak görmek, hataları ve küçük

başarıları yaratıcılığın ve yenilikçiliğin uzun vadeli döngüsel bir sonucu olarak görmek, yeniliğin gerçekleşeceği alana katkı sunmak için yaratıcı fikirler üzerinde yoğunlaşmak.

- **Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme:** Çeşitli akıl yürütme türlerini (tümevarım, tümdengelim vb.) duruma uygun olarak kullanmak, karmaşık sistemlerde genel sonuçlar üretmek için öğelerin birbiriyle etkileşimini analiz etmek, kanıtları, argümanları, iddiaları ve inançları etkili bir biçimde analiz etmek ve değerlendirmek, bilgi ve argümanlar arasında bağlantı kurmak ve sentezlemek, alternatif bakış açılarını analiz etmek, analiz edilen bilgileri yorumlamak ve sonuç çıkarmak, öğrenme süreçleri üzerine eleştirel düşünmek, alışılmadık sorunları hem geleneksel hem de yenilikçi yollarla çözmek, bakış açılarını netleştiren ve daha iyi çözümlere götüren önemli sorular sormak.
- **İletişim ve İşbirliği:** Düşünceleri ve fikirleri; sözlü, yazılı ve sözlü olmayan iletişim becerilerini kullanarak etkili bir şekilde ifade etmek, bilgi, değer, tutum ve niyet dahil olmak üzere mesajı anlamak için dinlemeye odaklanmak, iletişimi çeşitli amaçlar (bilgilendirmek, motive etmek, ikna etmek vb.) için kullanarak farklı ortamlarda etkili iletişim kurmak, iletişimde birden fazla medya ve teknolojiden faydalanmak ve etkilerini öncelik sırasına göre değerlendirmek, farklı ekiplerle etkili ve saygılı bir biçimde çalışma becerisi sergilemek, ortak bir hedefe ulaşmak adına esneklik ve isteklilik göstermek, ortak çalışmalarda sorumluluk üstlenmek ve her ekip üyesinin yaptığı bireysel katkılara değer vermek.

c) Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

21. yüzyıl insanı, sürekli artan bilgiye erişimin çok kolay olduğu, teknolojide hızlı değişikliklerin yaşandığı, iş birliği becerisiyle birlikte bireysel yetkinliklerin önem kazandığı teknoloji-medya odaklı bir ortamda yaşamını sürdürmektedir. Bu yüzyılda çalışanlar iş dünyasında yer edinebilmek, öğrenciler gelecekte meslek sahibi olabilmek için bilgi, medya ve teknolojiyle ilgili bir dizi işlevsel becerilere ve eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri şunlardır:

- **Bilgi Okuryazarlığı:** Bilgileri eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirmek, bilgiyi konu ve sorunlar için doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanmak, çeşitli kaynaklardan gelen bilgi akışını yönetmek, bilgiye erişim ve bilginin kullanımı sınırlandıran

etik/yasal konular hakkında temel bir anlayışa sahip olmak ve ona göre hareket etmek.

- **Medya Okuryazarlığı:** Medyada yer alan iletilerin nasıl ve hangi amaçlarla oluşturulduğunu anlamak, bireylerin mesajları nasıl farklı şekillerde yorumladığı, değerlerin, inançların ve bakış açıların mesajları yorumlamadaki etkisi, medyanın davranışları ve inançları nasıl etkilediği konusunda farkındalık kazanmak, medya erişimi ve kullanımı ile etik/yasal konular hakkında bilgi sahibi olmak, medya ürünleri oluştururken çok kültürlü ortamlara en uygun ifadeleri ve yorumları kullanmak.
- **Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı:** Bilginin araştırılması, değerlendirilmesi ve iletilmesinde teknolojiyi bir araç olarak kullanmak, bilgiye erişmek, bilgiyi yönetmek, değerlendirmek ve bilgi ekonomisinde başarılı bir şekilde işlemek ve bilgi üretmek için dijital teknolojileri, sosyal ağları etkin bir şekilde kullanmak, bilgi teknolojilerinin erişimini ve kullanımını çevreleyen etik/yasal konular hakkında bilinçlenmek.

P21 (2019), yukarıda detaylı olarak incelen becerilerin uygulanması ve daha etkin hale getirilmesi amacıyla 21. yüzyıl destek sistemleri oluşturmuştur. Öğrencilerin 21. yy. becerilerine hâkim olmasını sağlamak için gerekli görülen bu sistem; 21. yy. standartları, 21. yy. becerilerin değerlendirilmesi, müfredat, mesleki gelişim ve 21. yy. öğrenme ortamları şeklinde tasarlanmıştır. 21. yy. destek sistemlerinin temel ilkeleri şunlardır:

- **21. Yüzyıl Standartları:** 21. yy. becerilerine ve içerik bilgisine odaklanmak, belirlenen konular ve disiplinler arası temaların yanında öğrencilerin gerçek dünyada karşılaşacakları bilgilerle etkileşime geçmelerini ve yaşadıkları sorunları çözmede aktif rol üstlenmelerini sağlamak, sığ bilgi yerine derin anlayışı vurgulamak ve çoklu uzmanlık ölçütlerine izin vermek.
- **21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi:** Sınıfta biçimlendirici (formative) ve özetleyici (summative) değerlendirmelerin kullanımıyla birlikte standart testler arasında bir denge kurmak, öğrencilere günlük öğrenme performansları hakkında geri bildirimde bulunmak, öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerini ölçen biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeleri teknolojiden destek alarak dengeli bir biçimde kullanmak, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri yetkinliklerini ortaya koymak

ve eğitim sisteminin bu becerileri kazandırmadaki etkisini değerlendirmek amacıyla portfolyolar oluşturmak.

- **21. Yüzyıl Müfredatı ve Öğretimi:** Belirlenen ana konular ve disiplinlerarası temaları öğrencilere aktarırken 21. yy. becerilerini ayrı ayrı öğretmek, öğrenmeye yeterlik temelli bir yaklaşımla içerik alanlarında 21. yy. becerilerini uygulamak için fırsatlar sağlamaya odaklanmak, sorgulamaya ve probleme dayalı yaklaşımları, destekleyici öğretim teknolojilerini ve üst düzey düşünme becerilerini içeren yenilikçi öğrenme yöntemlerini kullanmak, okul ile toplumsal kaynakların entegrasyonunu teşvik etmek.
- **21. Yüzyıl Mesleki Gelişim:** 21. yüzyıl becerilerini, araçlarını ve öğretim stratejilerini sınıf uygulamalarına entegre etme fırsatları ve hangi etkinliklerin yapılabileceği konusunda öğretmenlere yardımcı olmak, doğrudan öğretimle birlikte proje odaklı öğretimi dengelemek, konuya ilişkin daha derin bir kavrayışı; problem çözme, eleştirel düşünme ve diğer becerilerle nasıl geliştirilebileceğini göstermek, öğrencilerin öğrenme stillerini, güçlü ve zayıf yönlerini belirleme noktasında öğretmenlere destek olmak, 21. yüzyıl becerilerini en iyi destekleyen sınıf içi uygulamaları öğretmenler arasında profesyonel öğrenim toplulukları yoluyla etkin hale getirmek.
- **21. Yüzyıl Öğrenme Ortamları:** 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını destekleyecek uygulamalar ve fiziksel ortamlar oluşturmak, eğitimcilerin iş birliğiyle 21. yy. becerilerini sınıf uygulamalarına en verimli şekilde entegre etmesini sağlayacak modellerin profesyonel öğrenme topluluklarında paylaşılmasına destek olmak, 21. yy. becerilerini öğrenmelerini sağlamak, kaliteli öğrenme araçlarına, teknolojilere ve kaynaklara adil erişim izni vermek, becerilerin kazandırılmasında grup, ekip ve bireysel öğrenmeler için uygun mimari ve iç tasarımları sağlamak, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmede uluslararası katılımı desteklemek.

Yukarda açıklandığı üzere bu çerçevede, anaokulundan yüksek öğretime varıncaya kadar öğrencilerin dokuz temel konuda uzmanlaşmaları, disiplinler arası beş temayı öğrenmeleri ve üç beceri kategorisinde kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Eğitim sisteminde söz konusu bilgi ve becerilerin kazandırılmasını kolaylaştırması için destek sistemleri geliştirilmiştir. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol aldığı, öğrenmenin yalnız okulla sınırlandırılmadığı, yaşam boyu öğrenmenin bir ilke olarak benimsendiği,

öğretmenlerin iyi birer rehber olduğu bir eğitim modeli tasarlayan P21, öğrencilerin işte ve yaşamda başarılı olmaları için bu çerçeveye metni sunmaktadır.

1.2.2. NCREL Beceriler Çerçevesi

21. yy. becerilerini tanımlayan, sınıflandıran kurum ve kuruluşlardan biri de Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı olarak çevirebileceğimiz North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)'dir. 1984 yılında kurulan NCREL, öğrencilerin potansiyellerinin tamamına ulaşmalarına yardımcı olmaya ve okullara destek sunmaya kendini adanmış kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur. ABD merkezli bir kuruluş olan NCREL politikacılara, eğitimcilere ve topluluklara araştırmaya dayalı kaynaklar sağlamaktadır. NCREL nihai hedefini öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirebilecekleri okullar oluşturmak amacıyla araçlar ve uygulamalar geliştirmek olarak açıklamaktadır. Bu hedefi gerçekleştirmek, okulları ve toplulukları güçlendirmek üzere en son araştırmalardan ve en iyi uygulamalardan yararlandığını ifade etmektedir (NCREL, 2021).

NCREL, ABD merkezli ulusal bir danışmanlık firması olan, öğrenim teknolojisinde uzmanlaşan, politika, stratejik planlama, mesleki gelişim gibi alanlara odaklanan Metiri Group'la 21. yy. becerilerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasında ortak çalışmalar yapmıştır. Bu ortak çalışma sonucunda iki husus netleşmiştir: İlki, teknolojinin ekonomi ve toplum üzerindeki etkisiyle okulların 21. yy. becerilerini ele alma konusundaki aciliyeti çarpıcı bir biçimde artmıştır. İkincisi ise, becerilerin çoğu dijital çağın araçlarını ve normlarını yansıtacak şekilde önemli ölçüde yeniden tanımlanmıştır (NCREL & The Metiri Group, 2003a).

NCREL, 21. yy. becerilerinin önemine dikkat çekerken bu becerilerin tam olarak tanımlanamadığını, pek çok bölgede becerilerin eğitim standartlarına dahil edilmediğini, mezun öğrencilerin dijital çağa uyum sağlayabilmeleri için becerilerin tanımlanması, değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. NCREL'e göre öğrenciler, 21. yy. becerilerini edinmeden ancak dünyanın dünyasında başarılı olabilir. Öğrencilerin günümüzün bilgiye dayalı küresel ve dijital toplumunda başarılı olmaları için aşağıdaki üç maddenin gerçekleşmesi gerekir (NCREL & The Metiri Group, 2003b):

- Toplum, öğrencilerin eğitimi için 21. yüzyıl becerilerinin gerekliliğini kabul etmelidir.

- Okullar, öğrenme kuramlarını, teknolojinin etkin kullanımını ve güncel akademik içerikleri kapsayacak şekilde 21. yüzyıl becerileriyle ilgili araştırmalara dayalı yeni öğrenme tasarımlarını benimsemelidir.
- Politikacılar, okulların hesap verebilirlik sistemlerini hem akademik başarıyı hem de 21. yüzyıl becerilerini ölçen değerlendirmelere dayandırmalıdır.

NCREL, dünyamızda yaşanan değişimler, küreselleşme ve dijital çağın kendine has özellikleri kapsamında 21. yy. beceri setini tanımlamaktadır. Söz konusu beceri seti, akademik standartlar bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin, çalışanların ve vatandaşların neye ihtiyaç duyduğu konusunda eğitimcilere, iş dünyasına ve topluma ortak bir anlayış ve tartışma dili sağlamayı amaçlamaktadır. NCREL, 2003 yılında bir rapor olarak sunduğu 21. yy. becerilerini; dijital çağ okuryazarlığı, yenilikçi düşünme, etkili iletişim ve yüksek verimlilik olmak üzere dört grupta incelemektedir (NCREL & The Metiri Group, 2003b).



Şekil 4: NCREL Beceriler Çerçevesi

Kaynak: (NCREL & The Metiri Group, 2003b)

➤ **Dijital Çağ Okuryazarlığı**

Temel, bilimsel, ekonomik ve teknolojik okuryazarlıklar; bireyin hedeflerine ulaşması ve potansiyelini açığa çıkarması için dil yeterliğini ve aritmetik becerilerini, karar verme ve

sosyal katılım için gerekli bilimsel kavram ve süreçler hakkında bilgisini, ekonomik sorunlar, alternatifler, maliyetler ve politikalar hakkında anlayışını, teknolojinin ne olduğu, nasıl çalıştığı, hangi amaçlarla kullanıldığı, nasıl verimli ve etkili bir biçimde kullanılabileceği hakkındaki bilgileri içermektedir. Görsel ve bilgi okuryazarlığı; geleneksel ve 21. yüzyıl medyasını kullanarak düşünme, karar verme, yorumlama, görüntü ve video oluşturma yeteneğini, bilgiye duyulan ihtiyacı fark etmeyi ve bulmayı, bilgiyi değerlendirmeyi, sentezlemeyi ve etkili bir şekilde kullanmayı, bu işlevleri teknolojiden de faydalanarak gerçekleştirmeyi kapsamaktadır. Çok kültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık ise; kendi kültürünün ve başkalarının kültürleri, değerleri ve inançları arasındaki benzerlikleriyle farklılıkları anlamak ve takdir etmek, dünya genelinde bireyler, çeşitli sosyokültürel gruplar, kuruluşlar ve devletler arasındaki ilişkileri tanımak ve anlamak olarak ifade edilebilir.

➤ **Yenilikçi Düşünme**

Uyarlanabilirlik, karmaşıklığı yönetme ve öz yönetim; zaman, kaynak ve sistem kısıtlamalarının farkında olarak birden fazla ortamı, hedefi ve görevi idare etme, öğrenmeyle ilgili hedefler belirleyerek bu hedefler için çabalama ve zamanı yönetme, öğrenme sürecini değerlendirme yeteneğidir. Merak, yaratıcılık ve risk alma; bilme arzusunu, kişisel veya kültürel olarak yeni ve özgün bir şeyi hayata geçirebilmeyi, kişisel gelişimi ve başarıyı artıracak net çözümler olmadan hata yapmaya, zorlu sorunların üstesinden gelmeye olan istekliliği içermektedir. Üst düzey düşünme ve sağlam akıl yürütme; çeşitli akademik alanlarda ve problem çözme bağlamında uygulanan bilişsel analiz, karşılaştırma, yorumlama, değerlendirme ve sentezleme süreçlerini kapsamaktadır.

➤ **Etkili İletişim**

Takım oluşturma, iş birliği ve kişilerarası beceriler; sorunların çözülmesi ve yeni ürünlerin geliştirilmesi için başkalarıyla birlikte çalışma yeteneğini, sosyal etkileşim sırasında bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını, davranışlarını okuma ve yönetebilme becerisini kapsamaktadır. Kişisel, sosyal ve vatandaşlık sorumluluğu; bireyin teknolojiyle ilgili yasal/etik konular hakkında güncel ve derin bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi yaşam kalitesini artırmak için kullanması, teknolojiyi toplumu ve demokratik idealleri koruyacak ve kamu yararını teşvik edecek şekilde yönetme becerisi

olarak tanımlanabilir. Etkileşimli iletişim ise çeşitli araçlar kullanılarak fikir alışverişi sonunda anlam üretme becerisidir.

➤ **Yüksek Verimlilik**

Sonuçlar için önceliklendirme, planlama ve yönetim; projelerin hedeflerine ulaşmak ve sorunları çözmek için organize olmayı, gerçek dünya araçlarını etkili kullanma becerisini, donanım, yazılım, ağ iletişimi gibi araçları etkin ve verimli bir şekilde kullanmayı içermektedir. İlgili ve yüksek kaliteli ürünler üretme yeteneği ise; sorunları çözmek ve yaşam kalitesini artırmak için entelektüel, bilgilendirici materyal ve ürün geliştirmeyi kapsamaktadır.

NCREL tarafından hazırlanan raporda dört başlık altında sınıflandırılan beceriler, 21. yüzyıl insanının rekabette kalabilmek, hızla yaşanan değişimlere kolayca uyum sağlayabilmek, bugünün dünyasında başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu becerilerdir. Bu beceriler, okullardaki iyileştirme süreçlerinin önemli bir bileşeni olarak ele alındığında becerilerin kazandırılması daha mümkün hale gelecektir.

1.2.3. OECD Yeterlikler Çerçevesi

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'nın kalkınması için Marshall Planı kapsamında gönderilen yardımları yönetmek üzere 1948 yılında kurulmuştur. Avrupa Ekonomik İş Birliği Teşkilatı (OEEC) olarak kurulan organizasyon, 1961 yılında çalışmalarını küresel boyuta taşıyarak Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) adını almıştır. Kurucu üyeleri arasında Türkiye'nin de bulunduğu OECD, daha iyi yaşamlar için daha iyi politikalar hazırlamayı, çeşitli sosyal, ekonomik ve çevresel zorluklara çözümler bulmayı ve uluslararası standartlar oluşturmak için çalışmalar yapmayı kendine görev edinen uluslararası bir kuruluştur. OECD; ekonomiden istihdama, eğitimden bilim ve teknolojiye, bireysel ve toplumsal kalkınmadan göç konusuna, enerji, iklim değişiklikleri ve çevresel sorunlara kadar birçok alanda araştırmalar yapmakta ve raporlar sunmaktadır (OECD, 2021a).

OECD, eğitim çalışmalarıyla bireylerin ve toplumların daha refah bir yaşam sürmelerini ve başarılı olmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin belirlenmesine ve geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Söz konusu becerilerin belirlenmesi ve öğrencilere kazandırılması konusunda çeşitli sınavlar, projeler ve raporlarla küresel ölçekte eğitimde standartlaşmaya yönelik adımlar atmaktadır (OECD, 2021b). Bu çalışmalardan biri olan

Temel Yeterliklerin Tanımı ve Seçimi (DeSeCo) adlı proje kapsamında OECD, başarılı bir yaşam ve iyi işleyen bir toplum için ihtiyaç duyulan yeterliklerle ilgili raporu 2005 yılında sunmuştur. Raporda, bireylerin günümüzün karmaşık problemleri ve zorlukları karşısında çok çeşitli yeterliklere ihtiyacı olduğu belirtilirken yeterlik, bilgi ve becerilerden daha fazlası olarak tanımlanmıştır. Raporda yeterliklerin, bireylerin ve toplumların çeşitli taleplerini karşılaması, değerli sonuçlar üretilmesine katkı sunması ve tüm bireyler için önemli olması gerektiği ifade edilmiştir (OECD, 2005).

Raporda yeterliklerin üç ana kategoride incelendiği görülmektedir. İlki, bireylerin çevreyle etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için geniş bir araç yelpazesini (dil, sembol, bilgi, teknoloji vb.) interaktif bir biçimde kullanma yeterliğidir. İkinci kategori, bireylerin başkalarıyla iletişim kurabilme, farklı sosyal-kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşime girebilme ve çatışmaları çözme yeterliğidir. Son kategori, bireylerin kendi hayatlarını yönetmek için sorumluluk alabilme ve özerk hareket etme becerileridir. Raporda her bir yeterliğin birbirleriyle ilişkili olduğu ve yeterliklerin merkezinde yansıtıcı düşünme ve davranma ihtiyacı olduğu belirtilmektedir. Yansıtıcı düşünme, yalnızca bir durum veya sorun karşısında bir yöntemi/formülü uygulama becerisini değil bununla birlikte değişimle başa çıkmayı, tecrübelerden dersler çıkarmayı ve eleştirel düşünmeyi içermektedir (OECD, 2005).

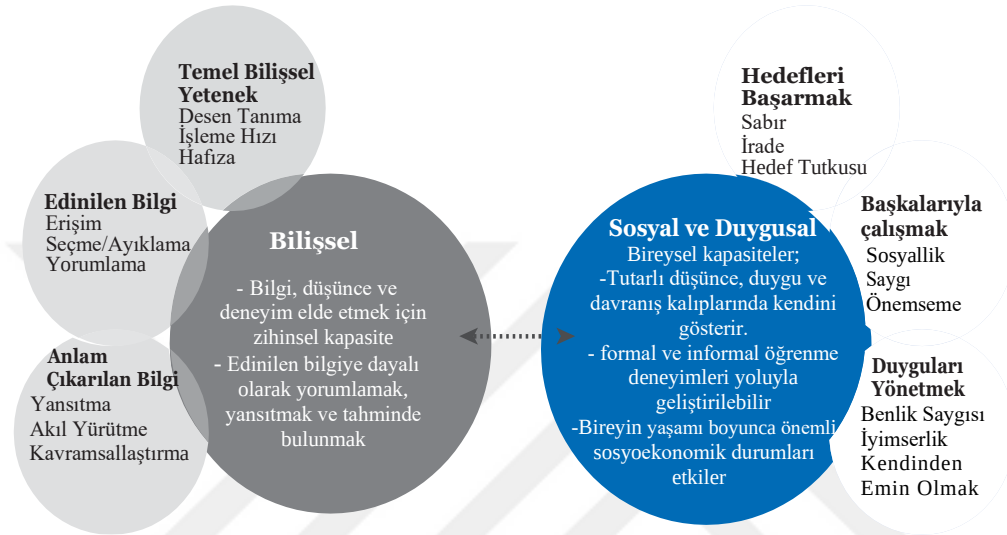
OECD'ye göre yaşanan ekonomik krizlerin etkilerini azaltmanın, artan işsizlikle mücadelenin ve geleceği inşa etmenin yolu, düşük/yetersiz veya güncelliğini yitirmiş becerilere sahip insanlar için eğitime yatırım yapılmasıdır. Nitekim günümüzde değişen teknolojiyle ve artan bilgi yığınlarıyla birlikte birçok alanda yeni iş alanları ortaya çıktığı gibi birçok mesleğin de yok olacağı düşünülmektedir. OECD, bu noktada bireylerin yetkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla “Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu İstihdam Edilebilirlik” ilkelerine dayanan bir beceri stratejisi geliştireceğini belirtmiş (OECD, 2011a) ve 2011 yılında Towards an OECD Skills Strategy (OECD, 2011b) başlıklı kapsamlı bir araştırma yayınlamıştır. Söz konusu raporda beceriler, 21. yüzyılda ulusların refahının ve bireylerin daha iyi yaşamlarının anahtarı olarak tanımlanırken beceri politikalarının eğitimde niteliği artırma konusunda başarılı olduğu ifade edilmektedir. Beceri politikalarının geliştirilmesinin temel amaçlarından biri, ekonominin çeşitli alanlarının ihtiyaç duyduğu becerilerin tespit edilmesiyle ekonomik hedeflerin desteklenmesini sağlamaktır. Becerilerin belirlenmesi ve geliştirilmesi, yalnızca temel

eğitim-öğretim ve halihazırda işgücünde bulunanların eğitimleriyle gerçekleştirilmemektedir. Ülkelerin sanayileşme düzeyine ve endüstrisine, ticaret ve göçe açıklık durumuna, işgücü piyasasının düzenlemelerine, demografik yapıları gibi birçok faktöre bağlı olarak beceriler belirlenmekte ve ona uygun politikalar geliştirilmektedir. Raporda, 1980’lerden itibaren ulusal ve uluslararası projelerle mesleklere özgü becerilerin yanında genel yeterliklerin belirlenmesine ve gruplandırılmasına çalışıldığı belirtilmektedir. Çoğu projede, okuryazarlık ve aritmetik gibi temel beceriler; eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel beceriler; iletişim becerileri, grup çalışmaları, müzakere/tartışma gibi kişilerarası beceriler; bilişim teknolojilerini kullanma becerileri, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin edinilmesi konusunda geniş bir fikir birliğinin olduğu; davranışlar, tutum ve değerler gibi kişisel durumları kapsayan becerilerde farklılıkların olduğu dile getirilmektedir. Ayrıca çalışmada yaratıcılık ve girişimcilik becerilerin geliştirilmesine ve yaygınlık kazanmasına önem verildiği de ifade edilmektedir (OECD, 2011b).

OECD’nin 2015 yılında “Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills” başlıklı yayınladığı rapor, refahı ve sosyal ilerlemeyi sağlayan becerilerin neler olduğunu konu edinmekte ve raporda bireylerin olumlu yaşam sonuçları elde etmek için dengeli bir dizi bilişsel, sosyal ve duygusal becerilere ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Bilişsel becerilerin aksine sosyal ve duygusal becerilerin öğretim programlarındaki yeri konusunda ülkeler arasında önemli farklılıkların olduğu, sosyal ve duygusal becerilerin ihmal edildiği ifade edilmektedir. OECD’ye göre söz konusu bu durum öğretmenlerin, velilerin bu becerileri geliştirme çabalarının işe yarayıp yaramadığını ve neyi daha iyi yapabileceklerini bilemeyişlerinden, sosyal ve duygusal becerilerin okul ve üniversiteye kabul kararlarında nadiren dikkate alındığından sosyal ve duygusal becerilerin özellikle örgün eğitim yoluyla geliştirilmesinin ve bu becerilerin ölçülmesinin zor olduğu algısından kaynaklanabilmektedir. Bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler birbirlerini etkilemekte/geliştirmekte, öğretmenler ve veliler bu becerileri geliştirmek üzere öğrenme ortamlarını iyileştirerek önemli roller üstlenebilmektedir (OECD, 2015).

OECD’ye göre günümüzün sosyo-ekonomik iklimi, çocukların ve gençlerin geleceğini etkileyen yeni zorluklar getirmektedir. Yaşanan ekonomik krizler, artan işsizlik oranları, nüfusun yaşlanması, işgücü piyasasındaki eşitsizlikler, artan rekabet, bireysel, toplumsal ve çevre sorunları endişe verici hale gelmektedir. Eğitim, çeşitli becerileri geliştirerek bu

zorlukların üstesinden gelmek için güçlü bir potansiyele sahiptir. Bu beceriler sadece bilişsel becerileri kapsamamakta, sosyal ve duygusal becerilerde bilişsel beceriler kadar önemli kabul edilmektedir (OECD, 2015). OECD’ye göre bireylerin edinmesin gereken beceriler şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5: OECD Yeterlikler Çerçevesi

Kaynak: (OECD, 2015, s. 34)

OECD’ye göre bireysel başarılar, sosyal refah ve 21. yüzyıl için gerekli beceriler çok boyutludur. Söz konusu beceriler tabloda görüldüğü üzere bilişsel ve sosyal-duygusal beceriler olarak iki kısımda incelenmektedir. Bilişsel beceriler, bilgi edinme ve uygulama sürecinde yer almakta ve kategorize edilmektedir. Temel bilişsel yetenek, işlem hızı, hafıza gibi temel bilişsel becerileri içerirken edinilen bilgi, hatırlanan bilgiye erişme, çıkarma ve yorumlama yeteneğini ifade etmektedir. Anlam çıkarılan bilgi, bilgi üzerinde düşünmek, bilgi ile akıl yürütmek ve sonuç olarak eldeki problemle başa çıkabilmek adına kavramsallaştırmak için gerekli karmaşık süreçleri içermektedir (OECD, 2015).

Yumuşak beceriler veya karakter becerileri olarak da bilinen sosyal-duygusal beceriler, hedefleri başarmak, başkalarıyla çalışmak ve duyguları yönetmekle ilgili becerilerdir. Bu beceriler hayatın her alanında sıklıkla uygulanan, yaşamın her aşamasında rol oynayan becerilerdir. Hedefleri başarma becerisi, bireyin çocukluğundaki oyun sırasında da yetişkinlikteki eğitim hayatında ve kariyerinde hedeflediği işlerin peşinden koşarken de her zaman ihtiyaç duyduğu becerilerdir. Aynı şekilde başkalarıyla çalışma becerisi de

okuldaki etkinliklerden, grup çalışmalarından profesyonel ortamlardaki projelere kadar işe koşulması gereken beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Duyguları yönetme becerisi ise, olumlu-olumsuz duyguları ifade etmede, stres ve hayal kırıklığını yönetmede özellikle işsizlik, boşanma, sağlık sorunları gibi durumlarda daha da önem kazanan, yaşam boyu gerekli becerilerdir (OECD, 2015).

Raporda (OECD, 2015), becerilerin öğrenilebileceği, uygulama yoluyla geliştirilebileceği ve günlük deneyimlerle pekiştirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler bağımsız olarak gelişebilirken birbirleriyle de etkileşime girebilmektedir. Örneğin irade/öz kontrol becerisi olan bireyin bir kitabı bitirmesi veya bir projeyi tamamlaması, öz kontrol becerisi olmayan birine göre daha olasıdır ve bu yönüyle irade/öz kontrol becerisi bireyin bilişsel becerileri geliştirmesine de katkı sağlayabilmektedir. OECD'ye göre yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin çoğu hem bilişsel hem sosyal-duygusal unsurları içermektedir (OECD, 2015).

OECD, günümüzde yaşanan sosyal, ekonomik ve küresel zorluklar, hızla değişen koşullar ve gelişen teknolojiler karşısında eğitimi daha nitelikli hale getirmek, ülkelerin eğitim sistemlerini geleceğe yönelik hazırlamalarına yardımcı olmak amacıyla 2015 yılında "Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030" projesini başlatmıştır. Bu proje, daha önce yayınlamış olduğu yukarıda da bahsedilen Temel Yeterliklerin Tanımı ve Seçimi (DeSeCo) adlı projenin revize edilmesiyle geliştirilmiş bir projedir. Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 projesi, siyasi ve politik tercihlerden ziyade öğrencileri merkeze alarak sistematik ve bilimsel verilere dayalı müfredat değişikliği önermektedir. Proje iki aşamalı olarak yürütülmektedir. İlk aşama (2015-2019) bugünün öğrencilerinin daha iyi yaşamlara sahip olması, geleceğini şekillendirmesi için ne tür yeterliklere (bilgi, beceri, tutum ve değerlere) ihtiyaç duyduğunun tespitini içermektedir. İkinci aşamada ise (2019 ve sonrası) tespit edilen yeterliklerin nasıl aktarılacağı, müfredatların etkili bir şekilde nasıl uygulanacağı ve öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanacağı üzerine çalışmalar yapılmaktadır (OECD, 2019).

Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 projesi, farklı disiplinlerden akademik uzmanlar, politikacılar, öğretmenler, okul liderleri, öğrenciler ve paydaşlardan tarafından tasarlanmıştır. Projede temel olarak şu iki soruya yanıt aranmaktadır (OECD, 2019):

- Öğrencileri henüz icat edilmemiş teknolojileri kullanmaya, hayal bile edemediğimiz toplumsal zorluklarla mücadeleye ve henüz var olmayan mesleklere nasıl hazırlayabiliriz?
- Öğrencilerin farklı bakış açılarını ve dünya görüşlerini anlamaları, takdir etmeleri, başkalarıyla saygılı bir şekilde etkileşimde olmaları ve sürdürülebilir toplumsal refaha ulaşmak üzere sorumlu eylemlerde bulunmaları için onları nasıl donatabiliriz?

OECD Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 projesi, yukardaki sorulara cevap arayarak geleceğin eğitime yön vermek adına geliştirilmeye açık devam eden bir öğrenme çerçevesidir. Proje başlangıç noktası olarak ortaöğretimi esas almış olsa da proje ilkelerinin tüm öğrenme seviyelerine uygulanabilirliği ve öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu projede vurgulanmaktadır. Söz konusu projede öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacağı yeterlikleri belirtmek üzere öğrenme pusulası metaforu kullanılmıştır. Öğrenme pusulası metaforu, öğrencilerin alışılmadık durumlarda kendi yollarını bulmalarını sağlayacak öğrenme süreçlerini vurgulamak için tercih edilmiştir. Öğrenme pusulası şekil 6’da gösterilmiştir (OECD, 2019).



Şekil 6: OECD Öğrenme Pusulası

Kaynak: (OECD, 2019).

Şekilde görüleceği üzere Öğrenme Pusulası 2030’un merkezinde yeterlikler yer almaktadır. Yeterlik; bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren bütünsel bir kavram olarak

tanımlanmaktadır. Pusulada yeterliklerin bir üst dairesinde yer alan çekirdek temeller, öğrenmenin sürdürülmesi ve daha fazla öğrenmeyi sağlamak için ön koşul niteliği taşımaktadır. Çekirdek temeller, matematik becerileri, dijital okuryazarlık ve veri okuryazarlık gibi okuryazarlıkları içeren bilişsel temel; fiziksel ve zihinsel/ruhsal sağlıkla ilgili konuları içeren sağlık temeli; ahlaki ve etik konuları da kapsayan sosyal ve duygusal temeller olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir.

Yeterlikleri de içeren çekirdek temeller, pusulanın bir üst dairesinde yer alan dönüştürücü yeterliklere ve pusulanın çevresinde bulunan öğrenci etkenliğinin geliştirilmesine de dayanak oluşturmaktadır. Dönüştürücü yeterliklere değinecek olursak bu yeterlikler, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri, dünyamıza katkıda bulunmaları ve istediğimiz geleceği şekillendirmeye yardımcı olmaları için ihtiyaç duydukları yeterlikler olarak tanımlanmaktadır. Bu yeterlikler, yeni değerler yaratmak, gerilimleri ve ikilemleri çözmek ve sorumluluk almak şeklinde üç kategoride değerlendirilmektedir. Dönüştürücü yeterlikler, öğrencilerin çok çeşitli bağlamlarda ve durumlarda kullanılabileceği üst düzey ve insana özgü yeterlikler olarak kabul edilmektedir. Bu yeterliklerin okullarda mevcut müfredat ve eğitim süreçlerine dahil edilerek öğretilbilir-öğrenilebilir olduğu ve aynı zamanda evde, ailede ve toplumda, başkalarıyla etkileşimler sırasında da kazanılabilir olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2019).

Öğrenme pusulasının çevresini saran Öngörü-Eylem-Yansıtma döngüsü ele alınacak olursa bu döngü, öğrencilerin düşünme kabiliyetlerini devamlı olarak geliştirdikleri, bilinçli ve sorumlu bir şekilde hareket ettikleri, sürekli yinelenen bir öğrenme sürecidir. Öngörü aşamasında, öğrenciler bugün gerçekleşen eylemlerin kısa ve uzun vadeli sonuçlarını tahmin ettikleri, kendilerinin ve başkalarının bakış açılarını genişletmek için kabiliyetlerini kullandıkları aşamadır. Eylem aşaması, öğrencilerin iyi olma haline katkıda bulunarak belirli hedeflere yönelik eylemde bulundukları aşamadır. Yansıtma aşaması ise, öğrencilerin bireysel, toplumsal ve çevresel refaha yönelik eylemleri düşündükleri ve gelecekteki eylemleri üzerine bir perspektif kazandıkları aşamadır. Öğrenciler bu döngüsel süreçte planlama, deneyim ve yansıtma yoluyla kendi anlayışlarını derinleştirmekte ve bakış açılarını genişletmektedir. Aynı zamanda bu süreç, dönüştürücü yeterliklerin geliştirilmesini hızlandırırken öğrenci etkenliğine de katkı sağlamaktadır (OECD, 2019).

Pusulada yer alan bir diğ er başlık ise  ğrenci etkenliğıdir. Öğrenci etkenliğı (student agency), öğrencilerin kendi yaşamlarını ve çevrelerini olumlu yönde etkileme yeteneğıne ve iradesine sahip oldukları ilkesine dayanmaktadır. Öğrenci etkenliğı, bu ilkeyi referans olarak öğrencilerin bir hedef belirleme, yansıtma ve değışimi etkilemek için sorumlu davranma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol aldıkları, şekillendirilmekten çok biçimlendirdikleri, başkaları tarafından belirlenenleri kabul etmek yerine sorumlu kararlar alma ve seçimler yapmayı, kendi öğrenme süreçlerini yönetebildikleri bir süreci ifade etmektedir. Öğrenciler neyi nasıl  ğreneceklerine karar vermede aktif rol aldıklarında, öğrenmek için daha fazla motivasyona sahip olacak ve belirlemiş oldukları hedeflere ulaşma konusunda daha fazla başarı göstereceklerdir. Böylece bu öğrencilerin, yaşam boyu kullanabilecekleri öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olma ihtimali diğ er öğrencilere göre daha yüksek seyredecektir. Öğrenciler  ğrenme sürecinde edindiğı aktifliğı sosyal bağlamlarda da öğrenebilmekte ve geliştirebilmektedir. Bu noktada  ğrenci etkenliğı kavramının yanında ortak etkenlik kavramı da ön plana çıkmaktadır. Ortak etkenlik (co-agency), daha büyük bir öğrenme sistemi içerisinde akran,  ğretmen, ebeveyn ve toplumun diğ er üyeleriyle ile etkileşimde bulunarak, karşılıklı olarak destekleyici ve zenginleştirici bir ilişki içinde öğrencileri ve diğ er paydaşları geliştiren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (OECD, 2019).

OECD'nin Eğitimin ve Becerilerin Geleceğı 2030 projesinde g r leceğı üzere öğrenme olgusu bütüncül bir şekilde ele alınmakta ve öğrenme süreçleri birbirini tamamlayacak şekilde sarmal bir yapıda işlenmektedir. OECD bu projesiyle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerinin önemine dikkat çekmekte ve bu sebeple öğrenme pusulası metaforunu kullanmaktadır. Öğrenciler,  ğrenme süreçlerini yönetebilmeleri için belirli yeterliklere ihtiyaç duymaktadır. Yeterliklerin bir boyutunu oluşturan beceriler konumuz itibarıyla ele alınacak olursa projede üç farklı beceri türü arasında ayırım yapıldığı görülecektir. Söz konusu beceri türlerine tablo 2'de yer verilmiştir.

Bilişsel ve Üst Bilişsel Beceriler	Sosyal ve Duygusal Beceriler	Fiziksel ve Uygulamalı Beceriler
• Eleştirel Düşünme • Yaratıcı Düşünme • Problem Çözme • Öğrenmeyi Öğrenme • Öz Düzenleme	• Empati Kurma • Sorumluluk Alma • İşbirliği • İletişim Kurma • Öz Yeterlik • Öz Farkındalık • Merak • Azim • Duygusal İstikrar	• Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma • Müzik, sanat ve spor aktivitelerini gerçekleştirme • Yaşam becerileri • Psikomotor beceriler • Koordinasyon

Tablo 2: OECD Beceriler Çerçevesi

Kaynak: (OECD, 2019).

OECD'ye göre beceriler, bir hedefe ulaşmak için kişinin bilgisini sorumlu ve bilinçli bir şekilde kullanabilme, süreçleri yürütme kapasitesi ve yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Tabloda görüleceği üzere beceriler üç grupta incelenmektedir. Bilişsel ve üstbilişsel beceriler, sözel ve sözel olmayan alanlarda üst düzey düşünme becerilerini içeren, edinilen bilgilerin kullanılmasını sağlayan bir dizi düşünme stratejisidir. Üstbilişsel beceriler ise kişinin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımayı, yeterliklerinin farkındalığını ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini içermektedir. Sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin kendilerini geliştirebilecek, ev, okul, iş ve toplumdaki ilişkilerini ilerletebilecek, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayacak duygu, düşünce ve davranış kalıplarında ortaya çıkan bireysel kapasiteler olarak ifade edilmektedir. Fiziksel ve uygulamalı beceriler ise, bilgi, iletişim teknolojilerini ve yeni makineleri kullanma, müzik aletleri çalma, sanat eseri yapma, spor aktivitelerini gerçekleştirme gibi el becerilerini; yiyecek, içecek hazırlama, kendini temiz tutma gibi yaşam becerilerini; kas esnekliği, güç ve dayanıklılık dahil olmak üzere kişinin kapasitelerini harekete geçirme ve sürdürme yeteneğini kapsamaktadır (OECD, 2019).

Söz konusu projede beceriler kategorize edilmiş olsa da beceri kategorileri arasında geçişlerin olduğu ve beceri türlerinin birbirlerini geliştirebilecekleri bir yapıda olabileceği belirtilmektedir. Örneğin müzik ve sanat yoluyla fiziksel becerilerin geliştirilmesi, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bireyin sanatta öğrendiklerini anlamak, öğrendiklerinin farkında olmak bilişsel becerileri; sanata dair

duygusal bağılıkları arttırmak ve azim, irade gibi yönlerini geliştirmek sosyal ve duygusal becerileri; öğrendiği sanatı göstermek, uygulamak ve deneyimlemek fiziksel becerilerle beraber tüm becerileri geliştirebilmektedir. Bu durumu tersten okuyacak olursak belirli becerilere sahip olmamanın ya da bu becerilere düşük düzeyde sahip olmanın diğer becerilerin gelişimini olumsuz etkileyebileceği görülmektedir. Örneğin akademik başarı; sorumluluk, azim, öz kontrol ve merak gibi çeşitli sosyal ve duygusal becerilere büyük ölçüde bağlıdır. Sosyal ve duygusal becerilerin düşük düzeyde olması ya da bu becerilerin eksikliği, bireyin bilişsel becerilerini etkili bir şekilde kullanmasını ve geliştirmesini engelleyebilmektedir (OECD, 2019). Ayrıca raporda, tutum ve değerlerin önemine dikkat çekilerek tutum ve değerlerin, bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin ayrılmaz bir parçası olduğu dile getirilmektedir. Raporda, bireysel ve toplumsal refaha ulaşmak, adil ve sürdürülebilir ekonomileri inşa etmek için müfredatlarda ortak vatandaşlık değerlerine (saygı, adalet, kişisel ve sosyal sorumluluk, öz farkındalık, dürüstlük vb.) daha fazla yer verilmesi, öğrencileri sorumlu ve etik ilkelere uygun eylemlere yönlendirebilecek tutum ve değerleri geliştirmede öğrencilere destek olunması gerektiği vurgusu da öne çıkmaktadır (OECD, 2019).

OECD yayınladığı raporda, küreselleşmeyle birlikte teknolojiye ve yapay zekadaki ilerlemelerin işgücü piyasasının talep ve beklentilerini, gelecek için ihtiyaç duyulan beceri türlerini etkilediğini ve değiştirdiğini belirtmektedir. İstihdamda uzun süredir başarının belirleyicisi olarak bilişsel beceriler kabul edilirken son dönemlerde sosyal ve duygusal becerilerin de mesleki statüleri ve gelirleri doğrudan etkilediği, gelecekte istihdamı belirlemede sosyal ve duygusal becerilerin bilişsel beceriler kadar önem kazanacağı ifade edilmektedir. Son yıllarda rutin işlerde emeğin yerini bilgisayar teknolojileri aldığından rutin olmayan kişilerarası ve analitik becerilere olan talebin belirgin bir şekilde arttığı, yapay zekadaki gelişmelerle birlikte insana özgü becerilere ve değerlere daha fazla ihtiyaç duyulduğu dile getirilmektedir. Yapay zekâ, büyük verilerin işlenmesi, otomasyon sistemleri, robotik alanlar gibi günlük yaşamımızı da etkileyen birçok alanda fırsatlar sunarken soyut işlemlerde, belirsizlikle mücadelede, yaratıcılık, özgünlük ve etik yargılar gibi işlem gerektiren alanlarda sınırlılıklar barındırmaktadır. Dolayısıyla yapay zekanın sınırlılıklarının olduğu alanların farkında olarak teknolojiye mevcut eğilimlere uyum sağlamak ve çağın gerisinde kalmamak için çalışanların ve öğrencilerin yaratıcılık, özgünlük, sorumluluk gibi bilişsel, sosyal ve duygusal becerilere,

etik yargıları oluşturabilecek tutum ve değerlere sahip olması gerekmektedir (OECD, 2019).

OECD, 21. yüzyıl insanı için gerekli becerileri açıklarken beceri öğrenimi için gerekli standartları oluşturmak adına belirli periyotlarla öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmekte ve bu değerlendirmelere ilişkin raporlar yayımlamaktadır. 2000 yılında ilk defa yapılmaya başlanan ve üçer yıllık periyotlarla 15 yaş grubu öğrencilerin okuryazarlık becerilerini, matematik ve fen bilimlerine ilişkin bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği PISA (Programme for International Student Assessment) programı ve 2019 yılında ilk kez 10 ve 15 yaş grubu öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin değerlendirildiği SSES (Survey on Social and Emotional Skills) programıyla öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri somut verilerle ortaya konulmaktadır. OECD'nin sosyal ve duygusal becerilerin öğrencilere kazandırılmasının önemine vurgu yaparak başlatmış olduğu SSES programı, odağına sosyal ve duygusal becerileri alan ve önemli bir kuramsal modele dayanan geniş ölçekte yapılmış ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır (MEB, 2021). Ayrıca OECD, PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) programıyla öğrencilerin dışında yetişkinlerin de okuryazarlık, aritmetik ve problem çözme becerilerini değerlendirmektedir. OECD, geliştirmiş olduğu eğitim programları ve küresel ölçekte topladığı verilerle günümüzün ve geleceğin eğitime yön vermek adına çeşitli araştırmalar yapmaya ve öneriler sunmaya devam etmektedir (OECD, 2021b).

1.2.4. Avrupa Birliği Yeterlikler Çerçevesi

Avrupa Birliği, II. Dünya savaşı sonunda dağılan ve yıkılan Avrupa'da yaşanan ekonomik, siyasi ve güvenlik sorunlarının üstesinden gelmek üzere 1950'li yıllarda kurulmuş ve günümüze kadar üye ülkeler sayısı yirmi yediye ulaşmış bir yapıdır. Başlangıçta ekonomik ağırlıklı olarak kurulan bu yapı, genişledikçe sosyal, kültürel ve siyasi temelli bir bütünleşmeye doğru evrilmiş çok uluslu bir birlik haline gelmiştir (Sağlam vd., 2011; İ. Turan, 2013).

1970'lerden itibaren eğitim alanında çalışmalar yapan AB, 1990'lardan sonra eğitime ayrı bir önem vererek sistemli programlar ve politikalar geliştirmeye başlamıştır. 1995 yılında yayımlanan “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” başlıklı raporda (Commission of The European Communities, 1995) Avrupa Birliği üye ülkelerin

kendilerini korumalarının ve dünyada bir referans noktası olmaya devam etmelerinin ancak bilgi ve becerilere daha fazla yatırım yapmakla mümkün olabileceği belirtilmektedir. Söz konusu raporda bilgi toplumuna geçişle birlikte insanların bilgiye erişim olanaklarının arttığı, teknolojinin küresel ölçekte yaşamın içerisinde yer edindiği, ticaretin uluslararası bir statüye dönüştüğü, iş organizasyonlarının ve iş için gerekli becerilerin değiştiği ifade edilirken bu değişimin üstesinden gelmek adına yaşam boyu öğrenme vurgusu yapılmaktadır. Yaşam boyu/hayat boyu öğrenme vurgusu AB üye ülkeler arasında 1996 yılının “Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan edilmesiyle de kendini göstermiştir. Böylece yaşam boyu öğrenmenin ilkeleri ve amaçları daha belirgin hale gelmiştir (Akbas & Özdemir, 2002).

Sonraki yıllarda AB, üye ülkeler arasında eğitimin bütün kademelerinde öğretmen, öğrenci, akademisyen değişim programları çerçevesinde eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi amacıyla Sokrates, Leonardo da Vinci programları, Avrupa ülkelerinde gençlerin aktif iş birliğini sağlamak üzere Gençlik programları geliştirmiş ve uygulamıştır (Genç, 2005; Hesapçıoğlu & Topsakal, 2007). AB, geliştirmiş oldukları eğitim, öğrenim, gençlik ve spor programlarını 2014 yılında Erasmus+ adı altında birleştirmiştir. Söz konusu program, eğitim, öğrenim ve gençlik alanlarında bilgi alışverişinin teşvik edilmesi, aktif iş birliğinin sağlanması, yeni becerilerin kazandırılması ve istihdam olanaklarının artırılması gibi amaçlarla uygulanmaya devam etmektedir (AB, 2024).

AB, bireylerin iyi düzeyde yaşam standartlarını yakalamak ve sürdürmek, iş dünyasında başarılı olmak, topluma katılımı ve sosyal dayanışmayı sağlamak için birtakım doğru beceri ve yetkinliklere ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Avrupa’da yaşayan bireylerin hızlı ve köklü değişimlerin yaşandığı bu dönemde değişime ayak uydurmaları, refah bir toplumda yaşamaları için 2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi, Hayat Boyu Öğrenme için Temel Yeterlikler hakkında bir Tavsiye Kararı kabul etmiştir. Söz konusu yeterlikler çerçevesinin ana hedefleri, eğitim-öğretim süreçlerinde belirlenen yeterliklerin uygulayıcılar, politikacılar ve işverenlerin tarafından bir referans olarak kabul edilmesi, yeterlik gelişiminin hayat boyu öğrenme bakış açısıyla Avrupa’da desteklenmesi olarak alınan tavsiye kararında belirtilmektedir. AB, almış olduğu tavsiye kararını; hayatın tüm alanlarında teknolojinin daha etkili olması, otomasyona bağlı olarak birçok meslek grubunun niteliğinin değişmesi, esneklik ve değişime daha fazla ihtiyaç

duyulması, OECD tarafından yapılan PISA veya PIAAC sınavlarına üye ülkelerden katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının düşük düzeyde dijital becerilere sahip olması ve bazısının dijital becerilere hiç sahip olmaması gibi birtakım gerekçelere ve elde edilen tecrübelerle binaen söz konusu yeterlikler çerçevesini güncelleme kararı almıştır. 2018 yılında güncellenen Hayat Boyu Öğrenme İçin Temel Yeterlikler Çerçevesi (Key Competences For Lifelong Learning) sekiz yeterlikten oluşmaktadır (European Parliament and The Council, 2018).

- **Okuryazarlık yeterliği (Literacy competence):** Olguları, kavramları, duygu ve görüşleri, farklı disiplinlerde ve çeşitli ortamlarda görsel, yazılı, sözlü ve dijital materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama kabiliyetidir. Okuryazarlık yeterliğinin geliştirilmesi, öğrenmenin ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine temel teşkil etmektedir. Söz konusu yeterlik, kişilerle uygun ve etkili iletişim kurma, yapıcı diyaloglar içerisinde bulunma, eleştirel düşünme becerilerini de kapsamaktadır.
- **Çok dilli yeterlik (Multilingual competence):** İletişim için farklı dilleri etkili ve gereğine uygun bir şekilde kullanabilme becerisidir. Farklı diller arasında geçiş yapma, farklı dillerde sözlü ve yazılı iletişim kurma yeteneğine dayanır. Çok dilli yeterlik, bir ülkenin resmi dil(ler)inin öğrenilmesiyle birlikte ana dil yeterliklerinin geliştirilmesini ve korunmasını da içermektedir. Farklı dillerin sözcüklerine ve dil bilgisine hâkim olmayı, sosyal ve kültürel boyutlarına dair farkındalığa sahip olmayı gerektirirken okuryazarlık yeterliğinde yer alan, okuduğunu anlama, tanımlama, yorumlama ve etkili iletişim kurma gibi becerileri de kapsamaktadır.
- **Matematiksel yeterlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlik (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering):** Matematiksel yeterlik, gündelik hayatta ortaya çıkan problemleri çözmek için matematiksel düşünceyi geliştirme ve uygulama kabiliyetidir. Söz konusu yeterlik, matematikte yer alan terim ve kavramları anlamayı, matematiksel işlemleri yapabilmeyi ve matematiğin kullanılacağı alanların farkında olmayı ifade etmektedir. Bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlik, gözlem ve deneyi içerecek şekilde gerekli bilimsel metodolojiyi kullanarak dünyayı açıklamayı, bir hipotezi doğrulamak için rasyonel düşünceyi kullanmayı ve kanıta dayalı sonuçlar elde etmek için teknolojik araçları, bilimsel verileri kullanmayı ve işlemeyi içermektedir. Ayrıca bu yeterlikte

bilimsel ve teknolojik ilerlemeye eleştirel yaklaşma, meraklı olma, küresel ve çevresel konular hakkında farkında olma ve ahlaki konularla ilgilenme önemli görülmektedir.

- **Dijital yeterlik (Digital competence):** Bireylerin dijital teknolojileri ve araçları, öğrenme ve çalışma sürecinde eleştirel, sorumlu ve güvenli kullanmasını içermektedir. Söz konusu yeterlik, bilgi-veri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerini de kapsamaktadır. Bireyler dijital teknolojilerin çalışma sisteminin ve bu teknolojilerin fırsatlarının ve sınırlılıklarının farkında olarak bu teknolojileri yaratıcılık, yenilikçilik ve iletişim becerilerinde etkili kullanılmalıdır. Ayrıca aktif vatandaşlık ve topluma katılım sürecinde dijital teknolojileri sorumlu ve eleştirel kullanabilmeli, bu teknolojileri kullanmakla ilgili etik ve yasal konular hakkında bilinçli olmalıdır.
- **Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği (Personal, social and learning to learn competence):** Bireyin zamanı ve bilgiyi etkili kullanma, esnek olma, başkalarıyla yapıcı bir şekilde çalışma, kendi öğrenme sürecini ve kariyerini yönetme kabiliyetidir. Belirsizlik ve karmaşıklıkla başa çıkma, eleştirel düşünme ve yerinde karar alma, hoşgörü gösterme, farklı düşüncelere önyargısız yaklaşma ve saygı duyma, empati kurma, fiziksel ve ruh sağlığını bilinçli bir şekilde sürdürme, geleceğe dönük refah bir yaşam sürebilme yetenekleri de bu yeterliğin kapsamındadır. Bu yeterliğe sahip bireyler, gündelik ve mesleki yaşamlarında hedefler belirleyebilmeli, kendilerini motive edip öğrenmeyi hayat boyu devam ettirebilmeli ve başarılı olmak için azim ve güven geliştirebilmelidir.
- **Vatandaşlık yeterliği (Citizenship competence):** Sosyal, ekonomik, politik, yasal kavram, yapı ve olaylara ilişkin bilgi sahibi olmayı, küresel gelişmelerin farkında olmayı ve bu gelişmelere yönelik anlayış geliştirmeyi, sorumlu bir vatandaş olarak hareket etmeyi ve sivil-sosyal hayata etkin bir şekilde katılma yeteneğine sahip olmayı gerektirmektedir. Söz konusu yeterlik, Avrupa'daki ve dünyadaki çeşitli kültürlerle ve kimliklere sahip bireylerin farkında olmayı, insan haklarına ve başkalarının mahremiyetine saygılı olmayı, barışçıl, uzlaşmacı bir kültüre sahip, sorumlu, yapıcı ve eleştirel bir tutumla olaylara yaklaşmayı içermektedir.
- **Girişimcilik yeterliği (Entrepreneurship competence):** Fikirleri eyleme dönüştürmeyi, fırsatlara göre hareket etmeyi ve atılan adımları başkaları için değere dönüştürmeyi ifade etmektedir. Girişimcilik yeterliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme,

problem çözme, inisiyatif alma, azimli olma ve iş birliği içinde bulunma becerilerinin üzerine kuruludur. Söz konusu yeterlik, kaynakları (insan, eşya vb.) harekete geçirmeyi ve etkin bir şekilde sürdürmeyi, süreç boyunca diğerlerini motive etmeyi, fikirlere değer vermeyi, belirsizlik ve riskle başa çıkmayı, sorumluluk almayı ve geleceğe cesaretle ve yenilikçi bir bakışla bakabilmeyi içermektedir.

- **Kültürel farkındalık ve ifade yeterliği (Cultural awareness and expression competence):** Düşüncelerin ve anlamların farklı kültürlerde çeşitli kültürel formlar aracılığıyla nasıl yaratıcı bir şekilde ifade edildiğinin ve iletildiğinin farkında olma ve bu fikirlere saygı duymaktır. Bu yeterlik, aynı zamanda duygu ve düşünceleri farklı kültürel formlarda empatiyle ifade etme, yorumlama, kendi düşünceleriyle toplumdaki yerini ve rolünü anlama ve ifade edilen fikirlerin bireyleri ve toplumu nasıl etkileyebileceğine ilişkin anlama kabiliyetini de içermektedir.

Avrupa Birliği'nin çerçevesini çizmiş olduğu yeterlikler, bilgi, beceri ve tutumların bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Belirlenmiş olan temel yeterlikler, erken çocukluk döneminden başlayarak hayat boyu öğrenme bakış açısıyla yaşamın tüm alanlarında formel ve informal düzeyde geliştirilmesi durumunda başarılı ve refah bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacaktır. Temel yeterliklerin her biri eşit derecede önemli addedilmektedir. Her bir yeterlik diğer yeterliklerle iç içe geçip örtüşebilmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, analitik beceriler, kültürlerarası beceriler, iletişim, takım halinde çalışma gibi beceriler söz konusu yeterliklerin içerisinde gömülüdür (European Parliament and The Council, 2018).

Avrupa Birliği'nin referans olarak kullandığı yeterliklerin geliştirilmesinde yeterlik odaklı eğitim yaklaşımının fırsatlar sunduğu belirtilmektedir. Çeşitli öğrenme yaklaşımlarının (işbirlikçi öğrenme, tam öğrenme, proje tabanlı, oyun tabanlı, sorgulamaya dayalı öğrenme, disiplinler arası öğrenme vb.) öğretim sürecinde kullanılması, sektörler arasında dış paydaşlarla iş birliklerinin yapılması yeterlik temelli yaklaşımda öğrenmeyi zenginleştirebilir. Aynı şekilde eğitim verecek personelin yeterlik odaklı bir yaklaşımda yetkinleştirilmesi amacıyla ilgili öğretmenlere eğitimler verilmesi, rehberlik yapılması, akran danışmanlığı ve öğretmen değişim programlarının uygulanması önemlidir. Ayrıca öğretim sürecinde gerekli araç, malzeme ve dijital teknolojilere erişim imkânlarının sağlanması, öğrenme sürecinin daha verimli olmasına katkı sağlayacaktır (European Parliament and The Council, 2018).

AB, küresel ve demografik değişimleri, teknolojiye hızla yaşanan gelişmeleri, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi dikkate alarak beceri öğrenimine ağırlık vermektedir. İş dünyasında birçok bireyin çalıştığı pozisyona uygun becerilerden yoksun olması, yeteneklerinin dışında işlerde çalışması, Covid-19 salgınıyla birlikte dijital yeterlikler konusundaki sınırlılıkların açığa çıkması ve göçmenlerin sosyal hayata ve işgücü piyasasına entegrasyonunda yaşanan zorluklar, Avrupa Birliği'ni kapsamlı bir beceri gündemi oluşturmaya ve buna yönelik stratejik planlar geliştirmeye sevk etmiştir (European Commission, 2022). Bu çerçevede AB, eğitim-öğretim ve işgücü piyasasıyla ilgili becerileri, yeterlikleri ve meslekleri tanımlamak, sınıflandırmak, beceriler ve meslekler hakkında ortak bir dil sunmak, Avrupa çapında iş hareketliliğine destek olmak, işgücü piyasasını daha verimli ve entegre kullanmak üzere European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO) adıyla 28 dile çevrilmiş 3 binden fazla meslek ve yaklaşık 14 bin beceri tanımının yer aldığı bir proje geliştirmiştir. Bu projeye birlikte hangi mesleklerin ne tür beceri ve yeterliklere ihtiyaç duyduğu, işverenler tarafından hangi niteliklerin istendiği ve ne sıklıkla gerektiği daha belirgin hale gelirken iş arayanlar becerilerine uygun işlerle eşleştirilmekte ve işgücü piyasasına destek olunmaktadır (EU, 2022).

Avrupa Birliği, eğitim-istihdam ilişkisine vurgu yaparak beceri öğrenimi üzerine çalışmalar yapmaktadır. Bireylerin 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan becerilere sahip olması özelde Avrupa'nın genelde dünyanın kalkınması, sosyal adalete ve toplumsal refaha ulaşılması noktasında önem arz etmektedir. AB, üye ülkeler nezdinde geleceğe dair üye ülkelerin istihdam eğilimlerini, ilerde hangi meslek ve becerilere ihtiyaç duyulacağına ilişkin tahmine dayalı raporlar sunarken geleceğin eğitimine katkı sunmak adına araştırmalar yapmaya devam etmektedir.

1.2.5. 21. Yüzyıl Becerileri Çerçeve Metinlerinin Değerlendirilmesi

21. yüzyıl çerçeve metinlerin değerlendirilmesinde söz konusu becerilerin nasıl tanımlandıkları, neden önemli olduğu, referans alınan çerçeve metinlerde hangi becerilere yer verildiği, beceri kategorilerinin benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Araştırmamızda yer verilen çerçeve metinlerde 21. yüzyıl becerileri genel olarak bireylerin değişime ayak uydurabilmesi, gündelik ve mesleki yaşamlarında başarılı

olmaları, refah düzeyi yüksek bir toplumda etkili bir şekilde yer almaları için gerekli beceri ve yeterlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar büyük ölçüde benzerlik gösterse de Avrupa Birliği çerçevesinde yapılan tanımlamalar bireysel tatmin, sürdürülebilir sağlık, aktif vatandaşlık gibi sosyal boyutlara daha fazla vurgu yaparak diğer çerçevelerden farklılaşmaktadır. Konu edindiğimiz çerçeve metinlerde 21. yüzyıl becerilerinin tanımları şu şekildedir:

- Bireylerin gündelik ve mesleki yaşamlarında başarılı olmaları için gerekli beceriler (BFK, 2021b),
- Günümüzün bilgiye dayalı küresel ve dijital toplumunda bireylerin başarılı olmaları için gereken beceriler (NCREL & The Metiri Group, 2003b),
- Başarılı bir yaşam ve iyi işleyen refah bir toplum için ihtiyaç duyulan yeterlikler (OECD, 2021b).
- Bireylerin kişisel tatmin ve gelişimlerini sağlamaları, istihdam edilebilirliklerini artırmaları, sürdürülebilir sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemeleri, refah düzeyi yüksek ve huzurlu toplumlarda başarılı bir yaşam sürmeleri ve aktif vatandaşlık rollerini yerine getirebilmeleri için gerekli yeterlikler (European Parliament and The Council, 2018).

Çalışmamızda yer verilen ve diğer birçok çerçeve metinde bireylerin yaşadığımız yüzyılda başarılı bir yaşam sürdürebilmeleri, huzurlu bir topluma ulaşmaları için ihtiyaç duyulan becerilerin öneminden bahsedilmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirildiği metinlerde tüm bireylerin söz konusu becerilere sahip olması, becerilerin belirli bir alanda değil tüm disiplinlerde öğretime konu edinilmesi vurgusu yapılırken 21. yüzyıl becerilerine eğitim politikalarında ve öğretim programlarında sistematik ve kapsamlı bir şekilde yer verilmesi, öğretim programlarının beceriler ekseninde güncellenmesinden ziyade becerileri merkeze alarak yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir (Ekici vd., 2017).

Çağımızda 21. yüzyıl becerilerine duyulan ihtiyaç belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Ele aldığımız çerçeve metinlerde de becerilere duyulan ihtiyaç ve becerilerin gerekliliğine ilişkin argümanlar farklı açılardan dile getirilmiştir. Söz konusu metinlerde 21. yüzyıl becerilerinin gerekliliğine ilişkin görüşler şu şekildedir (Voogt & Roblin, 2010):

- Ekonomik, teknolojik, demografik, politik faktörlerin insanların yaşama ve çalışma şeklini değiştirmesi ve insanların değişen şartlara göre yeni becerilere ihtiyaç duyması (P21)
- Hızlı değişim, yönetilmesi gereken büyük miktarda bilgi ve genel olarak teknolojinin yaşam üzerindeki etkisi göz önüne alındığında öğrencilerin değişen bir toplumla başa çıkmak için mevcut beceri setlerini uygulamanın yanında yeni beceri setleri geliştirme ihtiyacı (NCREL)
- Teknolojinin hızla ve sürekli değiştiği, küreselleşmenin yeni karşılıklı bağımlılık biçimleri oluşturduğu, toplumların daha çeşitli hale geldiği ve bölümlendiği bir dünya için bireylerin bu sorunlarla başa çıkmayı sağlayacak yeterliklere ihtiyaç duyması (OECD)
- Küreselleşme süreçleri, değişimin hızlı temposu ve yeni teknolojilerin sürekli kullanıma sunulması, işle ilgili belirli becerileri güncel tutma ihtiyacı, ekonomide rekabet edebilirliği sağlayacak becerilere ihtiyaç duyulması ve bireylerin değişime uyumunu sağlayacak genel yeterliklere sahip olma ihtiyacı (EU)

Yukarda yer verilen ifadelerle bakılacak olursa 21. yüzyıl becerilerine duyulan ihtiyaç, temel olarak teknolojiye sürekli yaşanan değişimlere ve bu değişimlerin insanların yaşama ve çalışma şekillerindeki etkisine bağlanmaktadır. Artan bilgi yığınlarını yönetebilmek, değişen toplumla başa çıkabilmek adına 21. yüzyıl becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca AB ve OECD'nin çerçevelerinde küreselleşme ve küreselleşmenin neden olduğu ekonomi ve işgücü piyasasındaki değişikliklere dikkat çekilmektedir. Bireylerin bu değişimlere uyum sağlayabilmesi, nüfusun tüm kesimlerinin yeni dünyada teknolojiye eşit bir şekilde erişim hakkına sahip olması ve okulların öğrencilerin edindikleri bilgilerle gerçek hayat arasındaki boşluğu doldurmasıyla mümkün görünmektedir. Öte yandan eğitim araştırmalarındaki gelişmelerin geniş bir ölçekte öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilmesi de bireylerin bu becerileri kazanma sürecini kolaylaştıracaktır (Voogt & Roblin, 2010).

Çalışmamızda 21. yüzyıl becerilerinin gerekliliğine ilişkin ifadelerden sonra bu beceri çerçevelerini konu edinen ve en çok referans gösterilen dört çerçeve metin incelenmiş ve metinlerde yer alan beceriler tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo hazırlanırken OECD dışındaki çerçevelerde yer alan beceriler doğrudan ilgili kurumun tablosu baz alınarak oluşturulmuştur. OECD'nin metninde ele alınan bütün beceriler, beceri kategorileri

altında yer almadığından satır aralarında ifade edilen beceriler de dikkate alınarak tabloya eklenmiştir.



P21	NCREL	OECD	AB
1- Öğrenme ve Yenilik Becerileri - Yaratıcılık ve Yenilikçilik - Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme - İletişim ve İş Birliği	1- Yaratıcı Düşünme - Uyumluluk, Karmaşıklık Yönetme ve Öz Yönetim - Merak, Yaratıcılık ve Risk Alma, - Üst Düzey Düşünme ve Akıl Yürütme	1- Bilişsel ve Üst Bilişsel Beceriler - Eleştirel Düşünme - Yaratıcı Düşünme - Problem Çözme - Öğrenmeyi Öğrenme - Öz Düzenleme	1- Okuryazarlık Yeterliği
2- Yaşam ve Kariyer Becerileri - Esneklik ve Uyum - Girişimcilik ve Öz Yönetim - Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler - Üretkenlik ve Hesap verebilirlik - Liderlik ve Sorumluluk	2- Etkili İletişim - Takım Oluşturma, İş Birliği ve Kişilerarası Beceriler - Kişisel, Sosyal ve Vatandaşlık Sorumluluğu - İnteraktif İletişim	2- Sosyal ve Duygusal Beceriler - Empati Kurma - Sorumluluk Alma - İş Birliği - İletişim - Öz Yeterlik - Öz Farkındalık - Merak - Azim - Duygusal İstikrar	2- Çok Dilli Yeterlik
3- Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri - Bilgi Okuryazarlığı - Medya Okuryazarlığı - Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	3- Dijital Çağ Okuryazarlığı - Temel, Bilimsel, Ekonomik ve Teknolojik Okuryazarlıkları - Görsel ve Bilgi Okuryazarlıkları - Çok Kültürlü Okuryazarlık ve Küresel Farkındalık	3- Fiziksel ve Uygulamalı Beceriler - Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma - Müzik, Sanat ve Spor Aktivitelerini Gerçekleştirme - Yaşam Becerileri - Psikomotor Beceriler ve Koordinasyon	3- Matematiksel Yeterlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yeterlik
	4- Yüksek Verimlilik - Sonuçları Önceliklendirme, Planlama ve Yönetme - Gerçek Dünya Araçlarının Etkili Kullanımı - İlgili, Yüksek Kaliteli Ürünler Üretme Yeteneği		4- Dijital Yeterlik
			5- Vatandaşlık Yeterliği
			6- Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği
			7- Kültürel Farkındalık ve İfade Yeterliği
			8- Girişimcilik Yeterliği

Tablo 3: 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesinin Karşılaştırılması

Kaynak: (European Parliament and The Council, 2018; NCREL & The Metiri Group, 2003b; OECD, 2019; Partnership for 21st Century Skills, 2019)

Tabloda görüldüğü üzere P21, NCREL ve OECD'nin çerçeve metinlerinde becerilere dair alt kategoriler yer alırken AB'nin metninde alt kategoriler yer almamaktadır. AB'nin çerçevesinde ise metin içerisinde alt becerilere yer verilmektedir. Beceri kategorileri ve açıklamaları değerlendirildiğinde, 21. yüzyıl becerilerinin bilişsel beceriler, kişisel, sosyal, duygusal ve kültürel beceriler ile 21. yüzyıl okuryazarlıklarını içerecek şekilde üç boyuttan oluştuğunu söylemek mümkündür. Çalışma kapsamında yer verilen çerçeve metinlerin tamamında bilişsel-düşünsel beceriler olarak ifade edilen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, yenilikçi düşünme, akıl yürütme ve üst düzey düşünme becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Çağımızda sürekli artan veri yığınlarıyla başa çıkmanın, değişen mesleklere ve yeni istihdam alanlarına adapte olmanın başlıca yolu 21. yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan bilişsel becerilere sahip olmakla mümkün görünmektedir. Dolayısıyla çerçeve metinlerin tamamında bilişsel becerilere önem verilmekte ve yoğun olarak işlenmektedir.

Referans alınan tüm metinlerde iletişim, iş birliği, uyum, esneklik, sorumluluk, belirsizlikle başa çıkma, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalığa sahip olma, farklı fikir ve düşüncelere açık olma becerileri içeren kişisel, sosyal, duygusal ve kültürel becerilere vurgu yapılmaktadır. Söz konusu beceriler, bilişsel becerilerden farklı düşünümeyeceği gibi bilişsel becerilerin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. OECD'nin çerçeve metninde özellikle sosyal ve duygusal becerilere önem verilmekte ve bu becerilerin gelecekte bilişsel beceriler kadar istihdamda etkili olacağı belirtilmektedir. Sosyal ve kültürel beceriler bağlamında ele alınan vatandaşlık sorumluluğu (NCREL), vatandaşlık yeterliği (AB) ve vatandaşlık okuryazarlığı (P21) gibi kavramlara da ilgili metinlerde yer verilmektedir. OECD'nin çerçeve metninde ise saygı, adalet, kişisel, sosyal ve vatandaşlık sorumlulukları, dürüstlük gibi değerler, yeterliklerin bir boyutunu oluşturan değerler başlığı altında ele alınmaktadır. Bu bağlamda topluma katılım sürecinde vatandaşlık hak ve yükümlülüklerini bilmek, yerine getirmek ve sorumlu davranmak, metinlerde öne çıkan temel bir beceri ve değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada ele alınan tüm çerçeve metinlerde farklı türde okuryazarlıklara yer verilmektedir. P21'in metninde beceriler kısmında bilgi, medya, iletişim ve teknoloji okuryazarlıkları; disiplinlerarası temel konular kısmında ise finansal, ekonomik, iş, girişimcilik, vatandaşlık, sağlık ve çevre okuryazarlıkları ele alınmaktadır. NCREL'in metninde ise dijital çağ okuryazarlığı başlığı altında temel, bilimsel, ekonomik,

teknolojik, görsel, bilgi ve çokkültürlü okuryazarlık becerileri işlenmektedir. OECD'nin öğrenme pusulasının merkezinde yer alan yeterlikleri çevreleyen çekirdek temeller kısmında temel okuryazarlık ve aritmetik becerilerinin yanında veri, dijital ve sağlık okuryazarlıkları ele alınmaktadır. Avrupa Birliği'nin metninde ise temel okuryazarlıklar, bilgi-veri, medya ve teknoloji okuryazarlıkları yer almaktadır. Görüleceği üzere okuryazarlık, 21. yüzyıl becerilerini konu edinen metinlerde yoğun olarak işlenmektedir. Tüm metinlerde temel okuryazarlık, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıklarına vurgu yapılmakta bazı metinlerde ise (P21, NCREL, OECD) finansal ve sağlık okuryazarlıkları ele alınmaktadır. 21. yüzyılda yaşanan değişimler ve hızla artan veriler, çağın bireyini hangi alan olursa olsun o alana ilişkin bilgiyi araştırmasını, kullanmasını, değerlendirmesini ve aynı zamanda alanla ilgili karşılaştığı sorunlara edindiği bilgilerle çözüm aramasını gerekli kılmaktadır. Bu durum temel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlıklarının önemini ortaya koymaktadır. Öte yandan teknolojinin hayatın her alanına dahil olmasıyla birlikte teknolojik cihazlar sürekli kullanılırken medya yaşamımızda daha fazla yer edinmektedir. Bu durumda teknolojinin bilinçli, faydalı ve eleştirel kullanılabilmesi, medyada yer alan iletilere erişebilme ve iletilerin eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesi ancak bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlık becerilerini kazanmakla mümkün görünmektedir. Böylece birçok beceriyi içeren okuryazarlıkların referans alınan metinlerde önemli bir konuma sahip olduğu ve metinlerde yoğun olarak işlendiği ifade edilebilir.

21. yüzyıl becerileri üzerine oluşturulan çerçeve metinler incelendiğinde, bu metinlerde ortak becerilerin yanı sıra farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. Detaylı bir analiz yapıldığında, becerilerin içerdiği yetenekler genel olarak benzerlik gösterse de beceri adlandırmaları ve kategorizasyonunda bazı farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin AB ve OECD metinlerinde vurgulanan öğrenmeyi öğrenme becerisi, P21'de ve NCREL'de yer alan öz yönetim becerisi kapsamında ele alınmaktadır. Başka bir örnek verecek olursak AB'nin metninde yer alan matematiksel yeterlik, bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlik, diğer metinlerde yer alan aritmetik becerileri, bilgi-veri, teknoloji ve bilimsel okuryazarlıklarını içermektedir. Dolayısıyla becerilerin isimleri ve kategorileri değişse de çoğu becerinin kapsamının birbirine benzer olduğu ifade edilebilir. Ancak bazı metinlerde vurgulanan becerilere diğer metinlerde çok az yer verildiğini veya bu becerilerin yer almadığını da söylemek gerekir. Örneklere değinecek olursak AB'nin

metninde yer alan farklı dilleri etkili ve gereğine uygun şekilde kullanabilme becerisini içeren çok dilli yeterlik, P21 dışındaki diğer metinlerde yer almamaktadır. P21’de ise 21. yüzyıl temaları ve temel konular kısmında İngilizce ve dünya dillerinde uzman olmanın gereği üzerinde durulmaktadır. Bir diğer örnek ise P21’de yer alan liderlik becerisidir. Başkalarını bir hedefe doğru yönlendirmeyi, başkalarına ilham vermeyi içeren liderlik becerisi, NCREL’de etkili iletişim becerileri altında kısmen değinilse de diğer metinlerde yer almamaktadır. AB ve OECD’nin metinlerinde liderliğin aksine bireysel ihtiyaçlar ve sorumluluklara, öz yönetim becerilerine daha fazla vurgu yapılmaktadır.

Başka bir örnek ise OECD’nin metninde ele alınan fiziksel ve uygulamalı beceriler kategorisidir. Diğer metinlerde yer almayan bu kategoride bireyin yaşamını idame ettirecek en temel becerilerden sosyalleşebileceği, müzik, sanat, spor aktivitelerini gerçekleştirerek daha sağlıklı bir yaşam sürdürebileceği, çağa adapte olmasını sağlayacak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme becerilerine kadar birçok beceri işlenmektedir. Oysa bu becerilerden çoğu farklı kategoriler ve isimler altında diğer metinlerde yer almaktadır. Ancak müzik ve spor aktivitelerini gerçekleştirebilme becerisi yalnızca OECD’de vurgulanmaktadır. Bir diğer farklılık ise girişimcilik ve üretkenlik becerilerinde ortaya çıkmaktadır. Bu beceriler, P21, NCREL ve AB’nin metinlerinde yer alırken OECD’nin metninde ele alınmamaktadır. Bu bilgilerden hareketle 21. yüzyıl becerilerini içeren metinlerde beceriler konusunda önemli farkların olmadığı, metinlerin birbirine benzer ve çoğunlukla aynı noktalara odaklandığını söylemek mümkündür.

21. yüzyıl becerilerini konu edinen çerçeve metinler değerlendirildiğinde, becerilerin çoğunun ortak olduğu, çağın gereklilikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen bu becerilerdeki ortaklığın isabetli olduğu söylenebilir. İlgili metinlerde ağırlıklı olarak bilişsel becerilerin yoğun olduğu, bilgiyi kullanma, farklı alanlara transfer etme, yeni bilgi üretme gibi üst düzey bilişsel becerilere daha fazla önem atfedildiği, sosyal ve duygusal becerilere daha az yer verildiği görülmektedir. Bu durum, bireylerin bilgi ve bilişsel becerilerinin ölçüldüğü PISA, TIMSS gibi sınavlarda da ortaya çıkmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, bilgi toplumu ve ekonomisi göz önüne alınarak geliştirildiğinden bilişsel beceriler daha fazla ön plana çıkarılmaktadır.

21. yüzyıl becerileriyle ilgili metinler analiz edilirken küreselleşme, bilgi ekonomisi, endüstri 4.0 devrimi gibi kavramların becerilerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde arka planda yer aldığı görülmektedir (Uçak & Erdem, 2020). Yaşadığımız dönemde

neredeyse tüm alanlarda bu kavramların etkileri hissedilirken eğitim alanında etkisinin olmaması mümkün değildir. Öyle ki küreselleşmeyle birlikte 19.yüzyılın sonlarından günümüze değin değişmekte olan üretim süreçleri, işgücü piyasasının talep ve beklentileri, bilgi, iletişim ve teknoloji alanlarındaki yaşanan gelişmeler, okulların fonksiyonlarını güncellemelerini gerektirmiş, adeta okulun işlevinin piyasanın beklentilerini karşılayacak insanlar yetiştirmek olarak anlaşılmasına yol açmıştır. Böyle bir anlayışa göre okul bu amacı gerçekleştirdiği sürece iyidir ve yararlıdır. Ancak okulların fonksiyonu bundan ibaret olmamalıdır. Okullar, işgücü ihtiyacının karşılanmasında büyük bir rol oynamakla birlikte insani, toplumsal ve ahlaki değerleri gelecek kuşaklara aktararak insanı bir bütün olarak ele almalıdır (İ. Çınar, 2009; Uslu Çetin, 2015). Bu yaklaşım, MEB'in sunmuş olduğu 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de dile getirilmektedir. Söz konusu belgede 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan, ağırlıklı olarak endüstrinin ve iş dünyasının ihtiyaçlarını dikkate alarak geliştirilen ve tüm dünyada stratejik bir kavramsal çerçeve olarak sunulan bu yaklaşım, insanın sadece maddi yönünü ele alan, bilişsel yönünü geliştiren tek yönlü bir okuma olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda, eğitim daha çok mesleğe hazırlama, iyi vatandaş yetiştirme gibi güncel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik işlevsel ve pragmatik çıktılarıyla değerlendirilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi'nde ise insan madde-mana, akıl-kalp yönüyle birlikte bütüncül bir şekilde ele alınmaktadır. Aynı şekilde bu anlayışta eğitim sadece mekanik bir işleymen ibaret görülmemekte, eğitim beden-ruh-psişe ekseninde bir ahlak telakkisiyle birlikte yorumlanmaktadır. Özetle MEB'in yaklaşımında çağın ve geleceğin becerilerini kazanmakla beraber insana özgü evrensel, yerel, ahlaki, mesleki ve milli değerleri benimsemiş bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018a).

21. yüzyıl becerilerinin küresel standartlara uyumunun ele alınması gerektiği kadar bu çerçevelerin din ve değerler eğitimi perspektifinden de değerlendirilmesi önem arz etmektedir. 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin din ve değerler eğitimi perspektifinden analizi, etik ve değer alanlarına sınırlı bir yaklaşım sergilendiğini ve din-inanç boyutunun büyük ölçüde ihmal edildiğini göstermektedir. Örneğin, P21 beceri çerçevesinde 21. yüzyıl temaları ve temel konuları başlığı altında matematik, sanat, bilim, tarih ve coğrafya gibi disiplinlere yer verilmesine rağmen din veya etik alanına ilişkin bağımsız bir başlığın bulunmaması dikkat çekicidir. Ayrıca birçok farklı okuryazarlık türüne yer verilen bu

çerçevelerde din ve ahlak okuryazarlığına yönelik herhangi bir vurgu yapılmaması da kayda değer bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Değerler alanına yönelik ilişkilendirmeler ise genellikle sosyal ve kültürel beceriler bağlamında ele alınmakta ve farklı kültürlerle saygı ile hoşgörü temelinde sınırlı bir şekilde çerçevelere yansımaktadır. Bununla birlikte etik konuların çoğunlukla bilgi, medya ve teknoloji kullanımında karşılaşılabilecek etik ve yasal sınırlar bağlamında ele alındığı görülmektedir. Avrupa Birliği'nin çerçeve metninde, matematiksel yeterlik ve bilim, teknoloji ve mühendislik yeterlikleri bağlamında küresel ve çevresel sorunlara duyarlılık geliştirilmesi ve ahlaki meselelerle ilgilenilmesine yönelik bir vurgu ön plana çıkmaktadır. Ancak etik ve ahlak alanı genellikle çevresel farkındalık ve sürdürülebilirlik gibi temalar üzerinden veya yasal sınırlar bağlamında dolaylı olarak ele alınmaktadır. Beceri çerçevelerinde OECD'in, diğer çerçevelere kıyasla bireyin öğrenme sürecini daha bütüncül bir perspektifle ele aldığı ve bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel becerilerini, etik yargılardan bağımsız olmayan bir dünya görüşüyle harmanlamayı hedeflediği vurgulanmaktadır. Ancak ele alınan tüm çerçeve metninde de din ve inanç temelli değerlere yönelik herhangi bir vurgu bulunmamakta, değerler daha çok toplumsal huzur adına evrensel değerler bağlamında ele alınmaktadır.

Yukarda verilen görüşlerden hareketle 21. yüzyıl becerilerinin önemine ve gereğine ilişkin tüm çerçevelerde bir ittifak olduğundan ve becerilere dair kamuoyu oluşturulduğundan bahsetmek mümkündür. Becerilerin belirlenmesi ve öğretime konu edilmesinde çoğunlukla ekonomik ve pragmatik kaygıların ön plana çıktığı, iş dünyasının ve endüstrinin etkin olduğu ifade edilebilir. Nitekim bazı çalışmalarda 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yapılan girişimlerin arkasındaki şirket ve kurumların ekonomik çıkarlarına dikkat çekilmektedir. Nitekim büyük şirketlerin 21. yüzyıl beceri hareketini doğurduğu, 21. yüzyıl becerilerinin amacının bilgiye dayalı ekonomilere hazırlık olduğu, eğitime daha çok ekonomist bir bakış açısıyla yaklaşarak öğrencileri dijital teknolojilerden olabildiğince yararlanmalarını teşvik etmenin sermayeyi elinde bulunduran şirketlerin ekonomik çıkarları için olduğu dile getirilmektedir. Hatta 21. yüzyıl becerileriyle ilgili çalışma yapan önemli yazarların büyük teknoloji şirketleriyle olan bağlantılarına, 21. yüzyıl beceri çerçevelerini ortaya koyan kurum ve kuruluşların ekseriyetle büyük teknoloji şirketlerinin ve ekonomiye yön veren kurumların desteklerini almasına da değinilmektedir (Greenlaw, 2015; Voogt & Roblin, 2010). Bununla birlikte

21. yüzyıl beceri standartlarının oluşmasında temel olarak nitelikli işgücünün yetiştirilmesi ve küresel ekonomi yarışında rekabet edebilir bir pozisyonda bulunmak etkili olmaktadır. Bu yarışta üstünlük sağlamanın yolu da gelecek nesle uluslararası eğitim standartlarına uygun eğitim vermekten geçmektedir. Ülkelerin ve küresel ölçekte yarışan dev şirketlerin 21. yüzyıl becerilerine ağırlık vermesi bir yönüyle küresel ekonomi pazarında rekabet etme amacıyla açıklanabilir.

21. yüzyıl becerileri yaklaşımı, çağın ihtiyaçlarını ve küresel ölçekteki gereklilikleri karşılayabilecek, aynı zamanda uluslararası rekabet edebilecek bireyler yetiştirme hedefiyle eğitimde ortaya çıkan yeni yönelimlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitim sistemlerinin amacı hem çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek hem de karşılaşılan problemlere çözüm üretebilecek bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu bağlamda, eğitim programlarının güncellenmesi sürecinde yalnızca ülkelerin ve şirketlerin çıkarlarına odaklanmak yerine bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal, ruhsal, sosyal ve ahlaki boyutlarını da kapsayan bütüncül bir gelişim sağlamayı temel almak gerekmektedir (Tutkun, 2010). Eğitim programları bireyin her yönüyle gelişimini desteklemede kritik bir rol üstlenirken bu bağlamda din eğitimi gibi bireyin bütüncül gelişimini hedefleyen derslere de yer verilmektedir. Bu doğrultuda, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik din eğitiminin sağladığı olanaklar ve karşılaşılan sınırlılıklar, sonraki başlıklarda ele alınmaktadır.

1.3. 21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi İlişkisi

21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi arasındaki ilişki, bu beceri yaklaşımının din-değer alanını kapsayan becerileri içermesi ve din eğitiminin bu becerilerin kazandırılmasındaki rolünün ele alınması açısından incelenebilir. 21. yüzyıl becerileri yaklaşımı ile din eğitimi arasındaki ilişkinin yaşadığımız çağda dinin bireysel, toplumsal, siyasi ve kültürel düzlemlerdeki konumuna dair ipuçları sunulurken anlaşılması kolaylaşabilir. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri yaklaşımının ortaya çıkmasına da denk gelen post modern dönem, modern dönemin aksine dinin bireysel ve toplumsal düzlemde yeniden görünür hale geldiği, sekülerleşme teorilerinin yeniden yorumlandığı bir süreci ifade etmektedir. Sekülerleşme teorisi ortaya koyan ve eleştiren yazarlardan biri olan Berger, içinde bulunduğumuz dünyanın seküler bir görünüm arz etmediğini, aksine oldukça dini bir dünyada yaşadığımızı belirtmektedir. Berger, küresel ölçekte dinin yükselişe geçtiğini

dile getirirken bu yükselişin sebeplerini iki ana ekseninde incelemektedir. Bunlardan ilki, insanlığın tarih boyunca kesinlik atfettiği değerlerin modernite tarafından tehdit edilmesinin rahatsızlık oluşturmaları ve böylece insanlığın bu değerlere yeniden dönüşünü sağlayan yeni dini ve fundamentalist hareketlerin cazip hale gelmesidir. İkincisi ise, seküler bir dünyanın oluşturduğu elit kültürde hiçe sayılan değerlerin geniş halk kesimlerince benimsenmemesinin antiseküler eğilimlerin rağbet görmesine neden olmasıdır (Berger, 1999). Esasında modern toplumun ürettiği büyük söylemlere ve geliştirilen teorilere duyulan hayal kırıklığı, aşırı rasyonelleşme, teknolojinin hızla yaygınlaşması, modernitenin bireyin anlam dünyasındaki sıkıntı ve huzursuzluklara yeterince çözüm sunamaması, tatminkâr teodiseler oluşturmaması gibi unsurlar post modern dönemde varoluşsal bir anlam arayışını da beraberinde getirmiştir. Bu durum, gelişmiş modern toplumlarda kutsala dönüş eğiliminin belirgin bir şekilde artması sonucunu doğurmuştur (M. Arslan, 2015).

Öte yandan çağdaş toplumda dinî yorumların güncel meselelerde dikkate alınması, dinî topluluklar arasındaki çekişmelerin küresel çapta yankı bulması gibi olgular, dinin kamusal ve bireysel düzlemde görünürlüğünü artırırken seküler inancın dinin ortadan kalkacağına dair öngörülerine karşıt olarak bireysel ve kamusal düzeyde bir farkındalık değişimi yaşandığını göstermektedir. Kitle iletişim araçlarının ve göç hareketlerinin etkisiyle özellikle geleneksel değerlere bağlı göçmenlerin seküler bölgelerde kendi değerlerine bağlı kalma çabaları, dinin toplumsal ve siyasi boyutlardaki yansımalarını artırmakta, bu durum ise sosyal entegrasyon ve toplumsal uyum gibi konularda dinin rolü üzerine tartışmaları gündeme getirmektedir (Habermas, 2008).

Küresel ölçekteki göç hareketleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması gibi faktörler, farklı inanç ve kültürlerin etkileşimini kolaylaştırmaktadır. Bu etkileşim, kültürler arası iletişim ve diyalog eksikliği durumunda çatışmalara ve anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Demokratik toplumların oluşturulması ve söz konusu çekişmelerin azaltılması amacıyla farklı inanç ve kültürlerle saygı, hoşgörü, anlayış gibi değerlerin bireylere kazandırılmasında din eğitiminin fonksiyonu üzerine kapsamlı tartışmalar yapılmıştır. Özellikle 11 Eylül saldırılarının ardından kamu okullarında verilecek din eğitiminin amacı ve içeriği sorgulanırken din eğitime duyulan ihtiyaç vurgulanmış ve küresel ölçekte çeşitli akademik ve politik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede kültürler arası diyalogu teşvik eden bir din eğitiminin toplumsal uyumu artırabileceği ve

hatta terörizmi önleyebileceği görüşü ileri sürülmüştür (Aşlamacı, 2023). Ayrıca istihdam edilebilirlik ve endüstriyel rekabet edebilirlik becerilerinin yanı sıra giderek artan güvenlik endişelerinin eğitim politikasında belirleyici bir rol oynadığı uluslararası bir bağlamda, din ve ilgili etik konularının eğitimin özüne dahil edilme talebi, bir denge unsuru olarak işlev görmektedir (Jackson, 2015). Günümüzde dinin konumu ile din eğitiminin amacı ve önemine dair elde edilen bilgiler, modern eğitim yaklaşımlarından biri olan 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde din ve değerler alanına da yer verilmesi gerektiğini, aksi takdirde bu beceri çerçevelerinin eksik kalacağını göstermektedir. Bu yönüyle 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde din ve değerler alanına yer verilip verilmediği sorgulanmaktadır.

21. yüzyıl becerileri çerçevelerinde bilişsel/düşünsel beceriler, sosyal, duygusal ve kültürel beceriler ile çeşitli okuryazarlıklar ele alınmaktadır. 21. yüzyıl bilişsel becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim gibi günümüz dünyasında olmazsa olmaz kabul edilen becerilerin din eğitimi alanında yoğun bir şekilde işlendiği ve bilişsel becerilerin kazandırılmasında din eğitimi alanının önemli fırsatlar sunduğu ifade edilebilir. Din eğitiminin, bireylerin anlam arayışına katkı sağlama, hayatı anlamlandırma, kimlik ve kişilik inşa etme, farklı bakış açıları kazandırma gibi birçok hedefiyle bilişsel becerilerin geliştirilmesinde potansiyel bir kaynak olarak kabul edilebilir (A. Çakmak, 2020; Gümüş, 2022; Meydan, 2022). Nitekim din eğitiminde eleştirel bir perspektifle sunulan farklı felsefi görüşler ve ideolojiler, insanın varoluşu, geleceği ve mutluluğu hakkında çeşitli yorumlar, dinin getirdiği yorumlarla birlikte bir bakıma felsefi görüş ve ideolojilerin bir eleştiri konusu haline getirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, toplumda farklı gerçeklik anlayışlarına saygılı bir bakış açısının geliştirilmesine ve daha anlayışlı bir diyalog ortamının oluşmasına katkı bulunarak ufuk açıcı bir işlev görmektedir (B. Bilgin, 2001). Ayrıca din eğitimi, öğrencilere bilişsel ahlaki gelişimlerini destekleyen içerikler sunarken ahlaki problemler üzerine düşüncelerini teşvik etmekte ve öğrencileri dini meseleleri geniş sosyal meselelerle ilişkilendirerek toplumsal yaşamda dinin rolünün farkına varmalarına katkı sağlayabilmektedir (Kaymakcan & Meydan, 2010). Bu bağlamda din eğitimi alanı, geliştirilen eğitim yaklaşımlarıyla bireyin bilişsel becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra bireyin anlam yolculuğunda rehberlik etmesi, farklı dünya görüşlerini anlamasına yardımcı olması gibi hususlar açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Dolayısıyla 21.

yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında din/değer alanının sunduğu fırsatların göz ardı edilmesi, salt beceri odaklı bir yaklaşımla bireyin bütüncül gelişiminin dikkate alınmaması, 21. yüzyıl becerileri yaklaşımının sınırlılıkları arasında değerlendirilebilir. 21. yüzyıl becerileri yaklaşımının din eğitimi ile ilişkisinin bir diğer boyutunu, beceri çerçevelerinin içerdiği sosyal, duygusal ve kültürel becerilerin din eğitimi bağlamında incelenmesi oluşturmaktadır. Sosyal, duygusal ve kültürel beceriler kapsamında, farklı inanç ve değerlere mensup bireylerle saygı, hoşgörü, esneklik, uyum ve sorumluluk gibi becerilere bir tür vatandaşlık eğitimi perspektifinden vurgu yapılırken ilgili becerilerin din ve değer perspektifinden ele alınmadığı görülmektedir. Demokratik bir toplumda, vicdan özgürlüğü ve demokratik değerler temel alınarak gerçekleştirilen din eğitimi, birlikte yaşama kültürünü destekleyerek demokratik vatandaşlık eğitimini önemli ölçüde desteklemektedir. Din eğitiminin vatandaşlık eğitimine etnisite, topluluk ve milliyet gibi kavramlarla ilişkili olarak din perspektifinden çok yönlü analizler sunmak ve toplumsal çoğulculuğu anlamakla ilgili bir dizi beceri sağlamak gibi önemli katkılar sunmaktadır. Ayrıca din eğitiminin vatandaşlığın parametreleri, ulusal ve küresel vatandaşlık algıları arasındaki gerilimlere ilişkin tartışmalara belirgin faydalar sağlayabileceği de göz ardı edilmemelidir. Din eğitimi, çocukların ve gençlerin hem dini hem de modern çoğulculuğun derinliklerine inme ve bu bağlamda hem gözlemci hem de katılımcı olarak yeteneklerini geliştirme imkânı sağlamaktadır. Bu çoğulculuğa karşı değil, çoğulculukla birlikte çalışmak anlamına gelmektedir (Jackson, 2003). Diğer yandan, din dersinde sunulan içerik, duyuşsal özellikleri sayesinde öğrencilere çeşitli değerlerin kazandırılmasını sağlamaktadır. Bu değerler incelendiğinde, önemli bir kısmının demokratik değerler olarak tanımlanan saygı, hoşgörü, iş birliği, doğruluk, sorumluluk, eşitlik, adalet, çevreye saygı ve barışçıl olma gibi değerler olduğu görülmektedir (Sarı, 2007). Sosyal yaşamda fikir çatışmalarının hoşgörü temelinde ele alınması, sorunların barışçıl yollarla çözülmesi ve toplumsal uyumun sağlanması için her bireyin sahip olması gereken söz konusu demokratik değerler aynı zamanda din eğitiminin bireylere kazandırmayı hedeflediği, din eğitimiyle karşılıklı bağımlılık ilişkisine sahip değerler olarak ele alınmaktadır (Kaymakcan & Meydan, 2010). Bir yönüyle din eğitimi, çoğulcu toplumun dinamikleri hakkında farkındalık kazandırarak vatandaşlık eğitiminin ve ilgili değerlerin kazandırılmasında tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir (Jackson, 2003). Sonuç olarak din eğitimi, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını, takdir etmelerini,

başkalarıyla saygı, hoşgörü ve uyum çerçevesinde, sorumluluk bilinciyle etkileşimde bulunmalarını teşvik ederek demokratik vatandaşlık eğitimine katkıda bulunabilir. Bu nedenle din eğitiminin sosyal, duygusal ve kültürel becerileri içeren 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin kazandırılmasında ve demokratik toplumun temellerinin güçlendirilmesinde oynadığı rol vurgulanmalı, beceri çerçevelerinde ihmal edilmemelidir.

21. yüzyıl becerileri çerçevelerinin din eğitimiyle ilişkisinin önemli bir yönünü ise okuryazarlıklar oluşturmaktadır. Bu çerçeveler, bilgi, medya, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), finansal, çevre ve sağlık okuryazarlıkları gibi çeşitli okuryazarlık türlerini içermektedir. Söz konusu okuryazarlıklar, din ve değerler perspektifinden değerlendirildiğinde, okuryazarlık alanlarında etik ve yasal konulara ilişkin farkındalık geliştirerek bu sınırlar dahilinde hareket etmek, toplumsal huzur ve vatandaşlık sorumluluklarının yerine getirilmesi açısından temel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakış açısı önemli olmakla birlikte iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, küresel ölçekteki göç hareketleri, yaşanan din merkezli çatışma ve ihtilaflar, farklı inanç ve kültürlere mensup kişilerin bir arada yaşama durumunda karşılaştıkları problemler gibi güncel dinamikler göz önüne alındığında, din okuryazarlığının mevcut beceri çerçevelerinde ele alınmaması ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Çünkü dinin bireysel ve kamusal düzlemde görünürlüğünün arttığı bu dönemde din ve inanç, hemen her alanda en fazla konuşulan, tartışılan ve hayatın her yönünü etkileyebilecek bir unsur haline gelmiştir. Bu bağlamda bireylerin çağın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, başarılı ve refah dolu bir yaşam sürebilmesi için geliştirilen 21. yüzyıl becerileri çerçevelerinde, dinin bireysel, sosyal, kültürel ve küresel yönlerini anlama, dini bilgi hakkında eleştirel düşünme, dini içerikli bilginin doğruluğunu değerlendirme, sosyal, kültürel ve politik alanların dinle olan ilişkisini anlama, dinin rolünün farkında olma gibi becerileri içeren din okuryazarlığının kazandırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Oruç, 2021). Din okuryazarlığı, bireylerin dinin çeşitli yönlerini anlayarak toplumsal ve kültürel uyum süreçlerine katkıda bulunmalarını sağlarken aynı zamanda bireysel boyutta daha bilinçli ve sorumlu vatandaşlar yetiştirilmesine yardımcı olma konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda din okuryazarlığının 21. yüzyıl beceri çerçevelerine dahil edilmesi, eğitim sistemlerinin günümüz dinamiklerine uyum sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Öte yandan Tuana (2007), 21. yüzyılda eğitimi güçlendirmek üzere geliştirilen beceri çerçeveleri ve raporlarda fen, matematik ve yabancı dil okuryazarlıkları gibi çeşitli okuryazarlıklara yer verilmesine karşın ahlak okuryazarlığının ihmal edilmesine dikkat çekmektedir. Ona göre, ahlak okuryazarlığının yokluğu, eğitimi güçlendirmeye yönelik ulusal çabalarda belirgin bir eksikliktir. Değişen dünya koşullarında, etik ihlallerin sosyal ve toplumsal etkileri göz önüne alındığında, ahlaki okuryazarlığın eğitimdeki önemi daha da artmaktadır. Yaşamın her aşamasında karşılaşılabilecek ahlaki zorluklar ve bu zorluklara ahlaki kararlarla yanıt verme gerekliliği de ahlak okuryazarlığını örgün eğitim deneyimimizin bir bileşeni haline getirmek için güçlü bir argüman oluşturmaktadır (Tuana, 2007). Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri arasında din ve ahlak okuryazarlığı gibi değer odaklı alanlara yer verilmesi, bireylerin dinin hayata etkilerinin farkında olmalarını, sorumlu bir şekilde davranmalarını ve toplumsal uyumu sağlamalarını desteklemenin yanı sıra mesleki ve toplumsal yaşamda karşılaşılabilecekleri etik zorluklara başa çıkmalarında önemli katkılar sunacağı ifade edilebilir.

Sonuç olarak 21. yüzyıl beceri çerçeveleri, din ve değerler perspektifinden incelendiğinde, bu çerçevelerin ekonomik, pragmatik ve işlevsel amaçlara odaklanarak insanın varoluşunu sorgulama, hayatı anlamlandırma, ahlaki duyarlılık ve muhakeme gibi daha bütüncül ve insan merkezli konuları ihmal ettiği gözlemlenmektedir. Uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan beceri çerçevelerinde etik ve değer alanlarına sınırlı bir yaklaşım sergilenmesi ve din-inanç boyutunun büyük ölçüde ihmal edilmesi bu durumu gösterir niteliktedir. Halbuki içinde bulunduğumuz post modern dönemde bazı işlevleri değişse veya etkileri farklılaşsa da günümüz gelişmeleri karşısında dönüşüme uğrayarak devam eden dinin, birey ve toplum hayatındaki yansımalarının 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde görmezden gelinmesi, hayatın bütüncül algılanması ve kavranmasında önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Dini ve ahlaki değerlerin göz ardı edilmesi, çatışmalar, terörizm, göç hareketleri, çevre sorunları, sağlık sorunları, ekonomik müdahaleler, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı gibi küresel beşerî krizlerin çözümünü zorlaştırmaktadır. Dinin toplumda ayrıştırıcı, istikrarsızlığa sürükleyici ve çatışmaya yol açıcı bir nitelik kazanmaması ancak dinin doğru bir şekilde öğrencilere sunulmasıyla mümkündür (Aşlamacı, 2023). Din ve değer alanının ihmal edilmesi, bilgi toplumunu aşırı rekabetçi, teknolojiyi tüketim odaklı ve insanlık kavramını dar bir perspektiften ele alan bir uygarlık anlayışına yönlendirmektedir (MEB, 2018a). Diğer

tarafından eğitimin salt işlevsel ve ekonomik çıkarlar doğrultusunda değerlendirilmesi, eğitimin bütünselliği açısından da uygun değildir. Çünkü eğitim, insanın maddi ve manevi tüm yönleriyle ihtiyaçlarını gözeten, akademik, sosyal, duygusal, ahlaki ve dini tüm yönlerinin bir bütün olarak gelişimine odaklanan insani bir sistemdir. Eğitim sistemlerinin başarısı da insanın maddi ve manevi tüm unsurlarına bütün olarak yaklaşabilmesi ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilmesiyle ilişkilidir (Aşlamacı, 2023). Dolayısıyla bireyin manevi yönünün de ihmal edilmediği, bütüncül bir bakış açısına sahip, bireyin aklına, kalbine ve duygularına hitap eden bir eğitim süreci, 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin de daha kapsayıcı ve etkili olmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda modern eğitim yaklaşımlarında ön plana çıkan 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde din ve değer alanına yer verilmesinin gerekliliği ortaya konmaktadır. Din ve değer alanına yer verilmesi, sadece 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını kolaylaştırmakla kalmayıp bireylerin hayatı daha geniş bir perspektiften anlamlandırmalarına da yardımcı olacaktır. 21. yüzyıl becerileri çerçevelerinin din ve değer alanıyla ilişkisine yönelik yapılan değerlendirmeler sonucunda, bu becerilerin kazandırılması sürecinde din eğitiminin sağladığı olanaklar ve karşılaşılan sınırlılıklar, sonraki bölümlerde ele alınmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin din eğitimiyle ilişkisi, özellikle DKAB öğretim programlarında benimsenen yaklaşımlar ve içerikler temelinde incelenmiştir. Üçüncü bölümde ele alındığı üzere 2018 öğretim programları, mezhepler üstü bir din anlayışını temel alan bir modeli benimseyerek öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra hoşgörü ve farklılıklara saygı gibi sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi adına önemli hedefler belirlemiştir. Bununla birlikte 2024 öğretim programlarında uygulanan din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme yaklaşımları, bireylerin dini daha anlamlı bir şekilde kavrayabilmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmelerini amaçlayan içeriklerle desteklenmiştir. Her iki programda benimsenen bu yaklaşımlar 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlamakla birlikte uygulama aşamasında bu becerilerin edinimi sürecinde belirli sınırlılıklarla karşılaşılabilceği de değerlendirilmektedir.

Din eğitiminin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisinin değerlendirilme sürecinde en yaygın referans gösterilen P21 çerçevesi temel alınarak analiz edilmiştir. P21 çerçevesine göre, 21. yüzyıl becerileri üç ana kategoride sınıflandırılmaktadır. İlk kategori, eleştirel

düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik ile iletişim ve iş birliği becerilerini içeren öğrenme ve yenilik becerileridir.

1.3.1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Din Eğitimi İlişkisi

Çağın insanının gereksinimleri ve beklentileri, eğitimin hedeflerini ve eğitim anlayışlarını değiştirmektedir. Günümüzde var olan eğitim paradigması, ağırlıklı olarak sanayi toplumunun ve endüstrinin ihtiyaç ve beklentilerine göre şekillenmiştir. Modern eğitim anlayışı, bilginin salt aktarılmasından ziyade bilginin kullanımını temel alan, bireylere bilgi ve beceri kazandırmayı esas alan bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu dönemde teknolojinin ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, bilgi birikiminin artması, bilgi çağında bireylerin çağa adapte olabilmek için sürekli kendini yenileme ihtiyacı, 21. yüzyıl becerileri çerçevelerinde yer alan bilişsel-düşünme becerileri olarak da bilinen bir dizi becerinin bireylere kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır (Akınoğlu, 2003). Bu gelişmeler neticesinde öğretim süreçlerinde bilginin aktarımına dayalı yöntemlerin yerini bireyin düşünmeyi öğrenmesini teşvik eden yaklaşımlar alırken eğitim programları bireylere eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılmıştır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Düşünme, bireyin zihinsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimini sağlayan öğrenme sürecinin en önemli unsurudur. Bilgi edinerek sorunları çözmek, yeni bilgiler üretebilmek adına var olan bilgileri sorgulamak, değerlendirmek ve zihinsel bağımsızlığı geliştirmek ancak düşünme becerilerine sahip olmak ve bu becerileri kullanmakla mümkündür (F. Güneş, 2012c). Geniş bir kapsamı olan düşünme becerileri Özden'e (2014) göre, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluşmaktadır. Çalışmamızda referans aldığımız 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi düşünme becerilerinin yanı sıra öğrenme ve yenilik becerisi kategorisinde iletişim ve iş birliği becerilerine de vurgu yapılmaktadır. Bu bölümde öğrencilere kazandırılması hedeflenen düşünme becerilerinin kısaca tanımlarına yer verilecek ardından bu becerilerin kazandırılmasında din eğitiminin sunduğu fırsat ve sınırlılıklar ele alınacaktır.

1.3.1.1. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Eleştirel düşünme, eleştirel sözcüğünün karşılığı olarak İngilizce’de critical sözcüğüyle kavramsallaşmış farklı dillerde yargılama sanatı olarak ifade edilen yargılama, değerlendirme, ayırt etme anlamlarını içeren bir düşünme becerisidir (Cevizci, 2005; Şenşekerci & Bilgin, 2008). Disiplinler arası bir bakış açısıyla Amerikan Psikoloji Derneğinin öncülüğünde birçok kuramcının katılımıyla yapılan çalışmalar sonucunda eleştirel düşünme; “bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi” şeklinde tanımlanmıştır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006, s. 195). Eleştirel düşünme, bir şeyi iyi veya kötü yönleriyle değerlendirme anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bir düşüncenin, eserin, kişinin sadece olumsuz ve kötü yönlerinin değerlendirildiği, yargılandığı bir düşünme yöntemi değil değerlendirmelerde ve yargılamalarda olumlu ve olumsuz yönlerin dikkate alınarak kanıta dayalı bir bakış açısıyla analiz edildiği bir süreçtir (Kurt & Kürüm, 2010). Eleştirel düşünme, kişinin düşünce sistemindeki yapıları yöneterek bilgiyi sistematik olarak değerlendirdiği ve doğruladığı bir düşünce yöntemidir (Paul & Elder, t.y.).

Eleştirel düşünme sürecinin birçok beceriyi içerdiğini söylemek mümkündür. Bu beceriler; önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, gözlem ve bilgiye dayalı olarak sonuçlara ulaşabilme, inançları, iddiaları ve argümanları analiz edebilme, bilgi ve argümanlar arasında bağlantı kurabilme ve karşılaştırmalar yapabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme, bilginin doğruluk ve kesinliğini değerlendirebilme, etkili soru sorabilme, sözel ve yazılı dili etkili kullanabilme, bireyin kendi düşüncelerinin farkına vararak davranışlarını değiştirebilmeyi içeren üst düzey bilişsel beceriler şeklinde ifade edilebilir (Aybek & Çelik, 2007; Kökdemir, 2012; Yeşilyurt, 2021).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği becerilerde de görüleceği üzere, eleştirel düşünmenin temelini sorgulama ve açık görüşlülük oluşturmaktadır. Sorgulama, gerçekleşen eylemlerin ve hadiselerin farkında olarak yerinde ve doğru sorularla bir olay veya olguyu derinlemesine araştırmayı ve ulaşılan cevaplardan doğru çıkarımda bulunabilmeyi içermektedir. Açık görüşlülük ise ön yargılara sahip olmadan farklı bakış açılarını değerlendirerek fikirleri özgürce ifade edebilme, yeni fikirlere ve görüş değiştirmeye açık olabilmektir. Bir diğer taraftan eleştirel düşünmeyi rasyonalizmden (katı akılcılıktan) ayrı tutmak gerekir. Rasyonalizm, duygusal deneyim ve tecrübeyi önemsemezken akıllı

mutlaklaştırmaktadır. Oysa eleştirel düşünme, karar vermede ve eyleme geçmede duyguların etkili olduğunu bilerek ve aklın sınırlarının farkında olarak düşünmek ve harekete geçmektir. Eleştirel düşünmenin bireye kazandırdığı bakış açısı ve sorgulama becerisiyle birey, düşünce sistemindeki benmerkezci yapıyı görebilmekte ve kendi düşünme tarzını da eleştirip değerlendirebilmektedir (İnan Kılıç, 2019; Karasu, 2021a; Paul & Elder, t.y.).

Eleştirel düşünme becerisi, eğitimin bireylere kazandırmak istediği becerilerin başında gelmektedir. Özgür bir toplumun oluşturulması, bilgi yığınlarıyla başa çıkılabilmesi, esnek ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün görünmektedir. Eğitimin hedeflediği ve kazandırmak istediği farkında olma, sorgulama, çıkarımda bulunma ve değerlendirmeyi içeren eleştirel düşünme becerisine bireyin bütüncül gelişimini esas alan din eğitiminin yer vermemesi düşünülemez. Din eğitimin amaçlarında eleştirel düşünmeye geniş bir alan açıldığını ve öğretim programlarında becerilere sıklıkla vurgu yapıldığını ifade etmek gerekir.

Din eğitimi alanı, eleştirel düşünme becerilerine ihtiyaç duyulması ve geliştirilmesi açısından zengin bir kaynak niteliğindedir. Din eğitimi, insanın maddi yönüyle birlikte mana yönü, aşkın varlıkla olan ilişkileri, hayata dair anlam arayışları üzerine bir perspektif sunarken din ve inanç konusunda kendi tercihlerini yapabilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu becerilerin başında da eleştirel düşünme becerisi gelmektedir. Eleştirel düşünmeyle birlikte birey, inandıklarını sağlam bir temele dayandırmakta, doğru argümanlarla hayatı anlamlandırmaktadır. Din; inanç, ibadet, ahlak boyutlarıyla fizik ve metafizik dünyaya ilişkin bilgiler verirken kapsamlı bir düşünce ve yaşam tarzı sunmaktadır. En temelde din eğitimi, bireyin hakikat ve anlam arayışında bilme ve temellendirme ihtiyacını gidermeye yönelik bir alandır. Bu süreçte birey, varlık ve hayatı anlamlandırma çabasıyla 'nerden geldim, nereye gidiyorum, hayattaki amacım ne?' gibi varoluşsal sorulara yanıt aramaktadır. Bu soruların bilişsel düzeyde sadece maddeci bir bakış açısıyla cevaplanması zor görünmektedir. Din eğitiminde bireyin kendini varlık dünyasında konumlandırması, hayatı anlamlandırması ve hakikat arayışına ilişkin sorulara cevaplar verilmektedir. Bu süreçte birey, dini bilgileri anlamlandırma ve içselleştirme yolculuğunda düşünme, sorgulama ve değerlendirme becerilerini kullanmaktadır (Altaş & Büyük, 2018; A. Çakmak, 2020; İnan Kılıç, 2019). Ancak bu düşünme ve sorgulama süreci, İslam perspektifinden temel inanç esasları ve

ibadetler gibi vahiy kaynaklı unsurların, daha çok hikmet ve anlam arayışına yönelik bir çerçevede ele alınması gerekmektedir.

Din eğitiminde, bireylere bu dünya hayatı ve öteki aleme ilişkin konularda yapabilecekleri tercihlerin sonuçları hakkında bilgiler verilirken inanç ve değerler empoze edilmemekte; düşünerek, değerlendirerek bilinçli ve özgür bir şekilde kendi tercihlerini yapabilecek ve sorumluluk alabilecek bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Koç, 1999). Dini bilgileri sorgulama, temellendirme, değerlendirme ve karar verme süreçleri bireyin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte ve kişiliğini zenginleştirmektedir. Bununla birlikte farklı düşünce, inanç ve kültür yapılarını barındıran çoğulcu toplumları göz ardı etmeden insana, düşünceye ve kültürel mirasa saygının bireylere kazandırılması da din eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır. Saygı duymak; düşünmeyi, tanımayı, sorgulamayı, anlamayı ve beraberinde bir değerlendirmeye gitmeyi gerektirmektedir. Çeşitli inanç ve kültür yapılarına karşı önyargısız yaklaşmak ve anlayış göstermek, farklı bakış açıları geliştirerek inançlara dair farklı yorumları anlamak, inancı aklıyla bütünleştirmek, din ve değerler hakkında iç görü kazanarak ona göre davranış geliştirmek eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayı ve bu becerileri kullanarak din ve kültür üzerine düşünmeyi gerektirmektedir (Selçuk, 1997b).

Din eğitimi, düşünen ve inanma ihtiyacı içerisinde olan insana birtakım malumatlar aktararak insanın bunları düşünmeden ve sorgulamadan zihinde istif etmelerini değil düşünerek dini bilgi ve değerleri günlük hayatla ilişkilendirerek anlamlandırmalarını ve edindikleri bilgileri bilinç düzeyinde davranışa dönüştürmelerini amaçlamaktadır. Bu amaç cümlesi, İslam dininin temel kaynaklarında da vurgulanmakta ve DKAB öğretim programlarında yansımaları görülmektedir. Kur'an-ı Kerim'de birçok ayette tefekkür, tedebbür, ta'akkul ve tezekkür gibi düşünme becerileri, kâinattaki deliller, kıssalar ve metafizik hadiseler üzerinden Allah'ın varlığını, kudretini ve yaratılışın hikmetini anlamaya yönelik olarak emredilmektedir (Bakara, 2/164,242; Ali İmran, 3/190; Ankebut, 29/35; Rum, 30/24) Doğru düşünmeye engel olan körü körüne geleneğe ve ataların dinine bağlanmak, taklit, zan, taassup, arzu-heves ve eksik bilgiye dayanarak düşünme gibi durumlar ise zikredilerek yasaklanmaktadır (Necm, 53/23,28; En'am, 6/119; Casiye, 45/24; Muhammed, 47/14,16; Zuhuf, 43/23; Bakara, 2/170; Rum, 30/29; Kasas 28/50; İsra, 17/36). Emredilen hususlar aynı zamanda eleştirel düşünme için

gerekli olan sorgulama, açık görüşlülük gibi becerileri de içermektedir. Önyargısız, taassuptan uzak, gerçeği arama niyetiyle sorgulama, değerlendirme olmaksızın dini bilgilerin kabulü ve hayata yansımaları; kabul edilen bilgilerin zayıflamasına, zamanla alışkanlıklara ve bilinçsiz tekrarlara dönüşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla din eğitimi, insanların düşünme süreçlerine rehberlik ederek düşünebilen, tercihlerinin dayanaklarını bilen, sorgulama cesaretine sahip, inancını aklıyla bütünleştirerek kendini ve hayatı anlamaya çabalayan, düşüncelerini özgürce ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesini ve düşünme becerilerinin doğru yönde geliştirilmesini hedeflemektedir (Koç, 1999; Selçuk, 1997b).

Eleştirel düşünme ile problem çözme becerisi, 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde öne çıkan beceriler arasında yer almaktadır. Problem, bireyin zihnini meşgul eden ve standart bir çözüm yolunun doğrudan uygulanmadığı karmaşık sorunlar olarak tanımlanırken; problem çözme becerisi, problemlerin farkında olarak sorunları tanımlama, detaylı bir analiz yapma ve etkili çözümler üreterek hedeflenen sonuçlara ulaşma becerisi olarak tarif edilmektedir (Gelbal, 1991; Türnüklü & Yeşildere, 2005). Problem çözme becerisi, sorunlarla ilgili bilgileri sentezleyerek bu verilere dayalı çeşitli çözüm stratejileri geliştirme, bu stratejileri uygulayarak olası sonuçları değerlendirme ve sorunların daha basitleştirilmiş terimlerle ifade edilmesini sağlayabilme becerisi olarak da ifade edilmektedir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

İnsanlar, yaşamlarının çeşitli dönemlerinde öncelikle temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama noktasında karşılaştıkları basit problemlerden, daha sonraki aşamalarda kişisel hedeflerine ulaşma amacı doğrultusunda daha karmaşık sorunlarla yüzleşmektedir (Taşçı, 2005). Problem çözme becerisi de bireyin bu dönemlerde karşılaştığı zorlukları aşma, beklenmeyen durumlarla başa çıkma, kişisel memnuniyeti artırma ve toplumsal uyum sağlama süreçlerinde kilit bir role sahiptir (Elkin & Karadağlı, 2015). Günümüz dünyasında hızla değişen yaşam koşulları, problemlerin karmaşıklığını ve zorluğunu artırarak bu becerinin önemini daha da artırmaktadır. Dolayısıyla mevcut bilgileri kullanarak bilgiyi tekrar yapılandırarak sorunları etkili bir şekilde çözebilme yeteneğini temsil eden problem çözme becerisine, öğrenme süreçlerinin her aşamasında ve farklı disiplinlerde geniş bir şekilde yer verilmektedir (Eğri, 2003b).

Eğitimde vurgulanan ve bireylerin karşılaştığı sorunları çözmede öne çıkan problem çözme becerisi, din eğitimi bağlamında da önemli bir role sahiptir. İnsan, doğasında var

olan inanma dürtüsü ve ihtiyacıyla donatılmış bir varlıktır. Bu temel özellik, hayatın merkezine yerleşmiş olan dine dair konuların anlaşılması, yorumlanması ve yaşamın farklı aşamalarında ortaya çıkan dinî problem ve zorlukların kaçınılmaz olduğunu göstermektedir (C. Tosun, 2015). Bireyler, dinî inançlarını mevcut bilgi ve anlayışlarına dayalı olarak zaman zaman yeni edindikleri bilgilerle sorgulama eğilimindedirler. Ancak bu sorgulama sürecinin sonucunda inançlarını doğrulayamadıkları durumlarda, inançlarında şüphe duyma potansiyeli ortaya çıkabilmektedir (Hökelekli, 2011). Bireylerin bu tür zorlukların üstesinden gelebilmesi için düşünme, karşılaştırma, genelleme ve nihayetinde problem çözme becerilerine ihtiyaçları vardır. Din eğitiminin hedeflerinde, bu tür sorgulama ve şüphe anlarından hareketle bireylerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılarak şüphe durumlarının giderilmesine yönelik vurgu söz konusudur (Selçuk, 1997b).

Din, insanın karmaşıklaşan dünyada hem maddi hem de manevi ihtiyaçlarını karşılayarak huzurlu ve refah içinde bir birey olma amacı doğrultusunda karşılaştığı çeşitli sorunların çözümünde belirgin bir katkı sunan alan olarak tanımlanmaktadır. Modern psikoloji, geçmiş dönemlere göre dinin olumlu yönlerini daha fazla takdir ederken dinin bireylere yapıcı ve iyileştirici bir potansiyel sunma kabiliyetini büyük bir ilgiyle karşılamaktadır (Utsch, 2008). Din eğitimi de bireyin düşünsel ve davranışsal süreçlerini şekillendirirken bireyin yaşadığı korku, hüzn, yalnızlık, çaresizlik, hastalık, kayıplar, felaketler gibi zorluklarla karşılaştığında umut, teselli ve güven arayışlarının en önemli kaynağı olmuştur. Bu süreçte din ve din eğitimi, bireye bu tür yaşamsal deneyimlere karşı sağladığı ruhsal destek ve anlam arayışıyla kritik bir rol oynamaktadır (Aybey, 2022).

Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yetilerini birleştirerek kullanmalarını gerektirebilen problem çözme becerisi, din eğitimi süreçlerinde bireylerin dini anlayışlarını daha derinlemesine anlamalarına, inançlarıyla ilgili sorgulamalar yaparak hayatlarını anlamlı kılma süreçlerinde, zorluklarla karşılaştıklarında umut ve teselli arayışlarında önemli bir kaynak olarak işlev görmektedir. Bu beceri, bireylerin kişisel sorunların yanı sıra toplumsal sorunlarla başa çıkmasında ve olumlu davranışları teşvik etmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca bireyler bu beceriyi kazandıklarında özgüvenlerini artırarak öz yeterliklerini geliştirme fırsatı da bulmaktadırlar (Yiğit, 2019). Dolayısıyla günümüzde toplumsal değişimlerin hızlı bir şekilde yaşandığı ve bireylerin her an yeni sorunlarla yüzleşmeleri durumu göz önüne alındığında, sadece genel eğitimde

değil din eğitiminde de düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, öğrencilerin yaşamlarında vazgeçilmez bir beceri olarak görülmekte ve bu konu üzerinde önemle durulmaktadır (Çiftçi vd., 2007; Ev, 2012).

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin din eğitimi alanında dezavantaj oluşturmaması, temelde doğruyu ve hakikati arama amacıyla gerçekleştirilen sorgulamaya bağlıdır. Dine yönelik eleştirel düşünme, Yaratıcı, vahiy, nübüvvet ve ahiret gibi unsurlardan oluşan epistemolojiye, önyargılardan arınmış bir şekilde ve doğru bilgiye ulaşma niyetiyle yaklaşmayı içermektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünceye asıl değerini ve anlamını kazandıran asıl faktörün niyet olduğu vurgulanmaktadır. Din alanında eleştirel düşünme becerisi kazanmak, bireyin inanç veya inançsızlığını dayandırdığı gerekçeleri idrak etmesini, inancını rasyonel zeminde temellendirebilmesini, düşünce ve duygularını ifade edebilmesini mümkün kılmaktadır. Dini alanda eleştirel düşüncenin, dine ve dini değerlere zarar vereceği ya da onları zayıflatacağına yönelik endişelerin aksine bu düşünme biçiminin hakikati arama, hikmeti kavrama ve anlamlandırma perspektifiyle kullanılması durumunda önemli imkanlar sunacağı ifade edilebilir (İnan Kılıç, 2019).

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, öğretim programlarında kazandırılması gereken önemli becerilerdendir. Diğer öğretim programlarında yer aldığı üzere okullarda zorunlu din eğitimi çerçevesini belirleyen DKAB programlarında da eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. DKAB programın temel felsefesi, amaçları ve temel ilkeleri bölümlerinde söz konusu becerilere vurgu yapılmakta ve programın hedeflediği kazanımlarda yer verilmektedir. DKAB programlarında öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme, iletişim kurma gibi temel becerileri geliştirmeleri, söz konusu becerileri kazanarak din ve ahlakla ilgili kavramları öğrenmeleri, kavramlar arası ilişkilendirmeleri yapmaları ve programda yer alan bilgilerin kavramsal temellerini oluşturmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018c, 2018e). Ancak programın öngördüğü kazanımların, özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin ne ölçüde kazandırıldığı sorusu gündeme gelmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilecek değerlendirme çalışmaları, program hedefleri ile öğrenme çıktıları arasındaki uyumun tespit edilmesine ve programın etkinliğinin değerlendirilmesine yönelik önemli veriler sağlayacaktır.

1.3.1.2. Yaratıcılık ve Yenilikçilik

21. yüzyıl becerilerinden kabul edilen yaratıcılık ve yenilikçilik becerileri, günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerin donanması gereken beceriler arasında öncelikli bir konumda bulunmaktadır. Bu beceriler, modern teknoloji odaklı toplumun ihtiyaçlarına cevap verme kapasitesi ve rekabet avantajı sunması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle birçok ülke, yaratıcı düşünme eğitimi üzerine çalışmalarını yoğunlaştırırken yaratıcı düşünmeyi eğitimin temel hedeflerinden biri olarak benimsemektedir. Ayrıca bu becerilerin eğitim sistemi içerisinde giderek artan bir öncelik kazanması, geleceğin bilgi ekonomisindeki başarının anahtarlarından biri olarak görülmektedir (Deniş Çeliker, 2021).

Günümüzde insanlık tarafından oluşturulan maddi ve manevi kültürel mirasın biçimlenmesinde, yaşamsal problemlerin bilimsel yaklaşımlarla çözülmesinde ve bilginin teknolojiye dönüştürülerek günlük yaşamımızı daha işlevsel hale getirilmesinde yaratıcılık temel bir taşıyıcı unsur olarak kabul görmektedir. Yaratıcılık, uzun bir tarihsel dönem boyunca felsefenin odak noktasında yer almış ve bazen esrarengiz, doğaüstü, mistik özelliklerle ilişkilendirilmiştir. Bu özgün düşünme yetisi, antik çağ filozoflarından günümüz bilim insanlarına kadar her dönemde büyük bir ilgi ve hayranlık uyandırmıştır. Bu konuya dair kaynaklar incelendiğinde, yaklaşık iki bin yıl önce Eflatun'un, insanın içinde farklı yeteneklerin mevcut olduğunu tanıma ve bu yetenekleri geliştirme zorunluluğuna işaret ettiği görülmektedir. Dolayısıyla yaratıcılık becerisinin geçmişten günümüze değin önemli bir yeri olduğu ve ilgili literatürde de yaratıcılık potansiyelinin geliştirilebilir veya engellenebilir bir niteliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bulduk, 1999; Sak & Eker, 2016).

Yaratıcı ve yenilikçi düşünme, felsefe, psikoloji, güzel sanatlar, eğitim gibi birçok disiplinde teorilerin geliştirildiği ve farklı tanımlamaların yapıldığı çok yönlü kavramlardır. Yaratıcılık konusunda yaptığı araştırmalarla tanınan Torrance'a göre, yaratıcılık; sorunlara, eksikliklere, bilgi boşluklarına, eksik unsurlara, uyumsuzluklara vb. durumlara karşı duyarlı olma, zorlukları tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma veya eksiklikler hakkında hipotezler formüle etme, bu hipotezleri test etme, değiştirme, yeniden test etme ve sonuçları iletme süreci olarak tanımlanmaktadır (Onur & Zorlu, 2017). Yaratıcılık konusundaki diğer önemli teorisyenlerden Guilford'a göre ise yaratıcılık; sorunlara karşı duyarlılık, akıcılık, esneklik, yenilik, sentez, yeniden

düzenleme veya yeniden tanımlama, karmaşıklık ve değerlendirme süreçlerini içermektedir. Ayrıca Guilford, yaratıcı düşünme ile problem çözme becerisinin yakın bir ilişkisi olduğunu da vurgulamaktadır (Kay, 2013). Bu bağlamda yaratıcılık, bir problemle karşılaşıldığında duyarlılık geliştirme, farklı ve yenilikçi çözüm arayışı içinde olma, bilgiyi sentezleme ve yeniden düzenleme becerileriyle karakterize edilen bir süreçtir.

Yaratıcı düşünme ve yenilikçi düşünme sıklıkla eşanlamlı terimler olarak görülse de literatürde bu iki kavram arasındaki farklara dikkat çekilmiştir. Yaratıcılık, genellikle yeni ve yararlı bilgilerin üretilmesi olarak tanımlanırken yenilik, daha çok bu yaratıcı fikirlerin başarılı bir şekilde uygulamaya konulması sürecini ifade etmektedir. Bu ayrımla birlikte yaratıcılık, yenilikçi düşüncenin başlangıç noktası olmasının yanı sıra yeniliklerin ve yenilik kavramının zihinsel ve psikolojik algılanışına temel teşkil etmektedir. Yani yaratıcılık, yeni fikirlerin oluşumunu teşvik etmekte ve bu fikirlerin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Yenilikçi düşünme için yaratıcılığın varlığı elzemdir ancak yalnızca yaratıcı düşünme, yenilikçi düşünmenin ve yeniliklerin ortaya çıkması için yeterli değildir (Amabile vd., 1996; Duran & Saraçoğlu, 2009). Bu bağlamda yaratıcılık, düşünce ve hayal gücünün kullanılarak yeni ve orijinal fikirlerin üretilme sürecini ifade ederken yenilikçilik, bu yaratıcı fikirlerin değişikliklere yol açacak bir forma dönüşmesi ve gerçek dünyada uygulanması olarak nitelenebilir (Yeşilyurt, 2020; E. Yıldırım, 2007). Yaratıcılık ve yenilikçiliğe dair tanımlardan sonra yenilikçiliğin temelini de oluşturan yaratıcılığın boyutlarına değinmek faydalı olacaktır. Yaratıcılıkla ilgilenen araştırmacılar, yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu öne sürmektedirler (Fisher, 2005; Kay, 2013). Akıcılık, bellekte depolanan bilgilerin ihtiyaç anında veya bir problemle karşılaşıldığında hızlı, akıcı ve etkili bir şekilde kullanılması, bilgilerden hareketle fikir üretilmesi ve çözüm bulunmasıdır. İkinci boyut olan esneklik, sorunların çözümünde zihindeki mevcut düşünme kalıplarını yıkarak problemlere farklı ve yenilikçi bir bakış açısıyla yaklaşabilmeyi aynı zamanda zihinsel esnekliği içermektedir. Özgünlük ise, bireyin karşılaştığı zorluklar veya görevler için sıra dışı, benzersiz çözümler üretme yeteneğiyle birlikte bireyin düşünce süreçlerini kendine özgü bir şekilde yönetebilme kabiliyetini ifade etmektedir. Yaratıcılığın son boyutu olan detaylandırma, düşünceleri ve fikirleri ayrıntılı bir şekilde geliştirme ve sunma sürecini kapsamaktadır (Dere, 2022; Yeşilyurt, 2020). Yaratıcı birey, mevcut bilgilerinden hareketle alternatif bakış açılarına dayalı olarak yeni fikirler, konseptler geliştirmekte ve

düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde analiz etmektedir. Bu ayrıntıları da en etkili şekilde kullanarak düşünce süreçlerini zenginleştirmektedir.

Yaratıcılık ve yenilikçilik, küresel ölçekte artan rekabetin gözlemlendiği bir dönemde ülkelerin kalkınma süreçlerinin temel belirleyicileri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda günümüz eğitim sistemleri, bu becerilere özel bir vurgu yaparak öğrencilere yaratıcı ve inovatif düşünme yeteneklerini kazandırma amacını taşımaktadır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan öğretim programlarında, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin temel hedeflerine dayalı olarak tanımlanan anahtar yetkinlikler arasında yer alan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği çerçevesinde, yaratıcılığa vurgu yapılmaktadır. İnisiyatif alma ve girişimcilik, bireylerin düşüncelerini eyleme dönüştürerek yaratıcılık, inovasyon ve risk alma unsurlarıyla hedeflerine ulaşmak için planlama ve proje yönetme yeteneğini içermektedir (MEB, 2018c, 2018e). Bu çerçevede öğretim programlarında temel alınan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde vurgulanan yaratıcılık gibi becerilerin geliştirilmesi açısından din eğitimi programlarının fırsatlar sunma potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir.

Yaratıcılık ve yenilikçilik gibi düşünme becerileri, çağın gerektirdiği 21. yüzyıl beceri seti içerisinde eleştirel düşünme, problem çözme ve girişimcilik gibi diğer becerilerle sıkı bir ilişki içerisinde. Günümüz eğitimi eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilere odaklanarak öğrencilerin sorgulama, düşünme, analiz yapma ve açık fikirli olma kapasitelerini geliştirme hedeflerini taşıırken din eğitimi perspektifinden ele alındığında aynı tür hedeflerin din eğitiminde de bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu anlamda yaratıcılık ve yenilikçiliğin bağımsız beceriler olmadığı, eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkı sağladığı ve bu yönüyle din eğitiminin amaçlarıyla örtüşerek öğrencilerin zihinsel esnekliklerini artırdığı söylenebilir.

Din, dini inançlar ve dindarlık gibi etkenlerin, bireylerin yaratıcı kişilik gelişimi ile ilişkisini inceleyen literatürde çeşitli perspektifler bulunmaktadır (Ayten, 2004). Hümanist psikolojinin öncülerinden Maslow'un görüşüne göre yaratıcı kişilik, bireyin kendini gerçekleştirmeyle ortaya çıkmaktadır. Maslow dinleri, insanların bu potansiyellerini ifade etme isteğinin bir yansıması olarak kabul ederken yaşayan dinlerin varlığını, insanların kendilerini gerçekleştirme eğilimlerinin bir göstergesi olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan kendini gerçekleştiren bireylerin özellikleri ile dinlerin tanımladığı idealler arasında çeşitli paralellikler bulunmaktadır. Örneğin, benliğin aşkın

olma hali, gerçekliği, iyiliği ve güzelliği birleştirme çabası, diğer insanlara katkıda bulunma isteği, bilgelik, dürüstlük ve doğallık, bireysel ve bencil dürtüleri aşma yeteneği, daha düşük düzeydeki arzuları daha yüce amaçlar için terk etme isteği, düşmanlık ve acımasızlık duygularından vazgeçme hem kendini gerçekleştiren bireyin karakteristik özellikleri hem de dinlerin, özelde İslam'ın, ideal hedeflerini yansıtmaktadır (Maslow, 2001). Ek olarak Hümanist psikologlara göre, kendini gerçekleştiren bireylerin yaratıcılığı, sosyal etkiye ve toplumsal değerlere uygun bir yaratıcılık biçimini içermektedir. Buna göre toplumsal değerlere aykırı veya insanlığa zarar veren eylemler, yaratıcılık olarak kabul edilmemektedir (Ayten, 2004). Bu bağlamda yaratıcı kişilik kavramı ile dinlerin öğretileri arasındaki benzerlikler, dinlerin bireylerin kişisel gelişimlerini ve potansiyellerini olumlu bir şekilde gerçekleştirmeyi teşvik eden önemli bir kaynak olduğuna işaret etmektedir. Bu paralellik aynı zamanda yaratıcılığın toplumsal değerleri destekleyen bir alan olarak da görülmesine katkı sağlamaktadır.

Din, insanların içsel potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yol gösteren bir dizi prensip ve hedef aracılığıyla bireysel ve toplumsal yaşamlarını şekillendiren bir sistemdir. Bu bağlamda din, sadece bireyin kendi sınırlarını aşma amacını değil aynı zamanda daha sağlıklı insan ilişkileri kurma ve topluma olumlu katkılarda bulunma teşvikini içermektedir. Ayrıca din, insanı sıradan bir varlık olmanın ötesine taşıyarak varoluşun kapılarını aralama ve kendini aşma fırsatı sunmaktadır (Ayten, 2004). İslam dini de bireylerin kendi potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilme sürecine olumlu bir yaklaşım sunmaktadır. Bu anlayış, Kuran'da "Biz insanı en güzel şekilde yarattık" (Tîn, 95/4) ayetiyle vurgulanırken insanların içsel yeteneklerini geliştirme potansiyeline işaret etmektedir (Eğri, 2003a). Bu çerçevede İslam, bireylerin kendilerini sürekli olarak aşmalarını ve mevcut potansiyellerini her gün daha da ilerletmeyi hedeflemektedir. Bu hedef, "iki günü eşit olan ziyandadır" öğretisiyle ifade edilen, yaratıcı ve yenilikçi olmayı teşvik eden bir prensiple desteklenmektedir (H. Arslan, 2009).

Günümüzün değişken şartlarında yeni karşılaşılan olaylar ve olguların dini kaynakların güncel yorumu için yaratıcı düşünme becerisi gerekmektedir. Bu gereklilik, İslam düşüncesinde dinamikliği sağlayan içtihat kavramını hatırlatmaktadır. Yeni problemlere çözüm bulmak için çaba gösterme anlamını içeren içtihat, sahip olunan bilgilerin yeni durumlara uyarlanabilmesini, farklı fikirlerin geliştirilmesini ve yenilikçi düşünmeyi içermektedir. Hz. Peygamber'in Muaz bin Cebel'i Yemen'e vali olarak görevlendirdiği

sırada aralarında geçen konuşma, içtihadın ve günümüzde yaratıcı düşünme becerisi olarak kabul edilen becerinin bir örneği olarak kabul edilmektedir (Karasu, 2021b). Hz. Peygamber, Muaz bin Cebel'e bir sorunla/davayla karşılaştığında nasıl hüküm verirsin diye sorduğunda, Allah'ın kitabıyla hükmedeceğini, orda bulamadığında Hz. Peygamberin sünnetiyle hükmedeceğini, orada da bulamazsa kendi görüşüyle içtihat edeceğini söylemektedir (Ebû Dâvûd, "Akdiye", 11). Bu bağlamda, Hz. Muaz'ın yanıtları, İslam hukuku ve düşünce geleneği içindeki içtihadın rolüne dikkat çekerek mevcut kaynaklardan hareketle yeni ve benzersiz sorunlara nasıl yaklaşılabileceğini göstermektedir. Bu tarihsel örnek, dinin temel ilkeleriyle güncel sorunların etkili bir şekilde ele alınması arasındaki dengeyi sürdürmek için yaratıcı ve yenilikçi düşünmenin önemini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak din ve din eğitimi alanı, bireylerin yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerinin gelişimine önemli katkılarda bulunabilecek potansiyele sahiptir. İslam'ın öğretileri, bireylerin pozitif bir bakış açısı benimsemeleri, zihinsel kapasitelerini geliştirmelerine katkıda bulunurken toplumsal sorunlara yaratıcı çözümler üretme kapasitelerini de artırmaktadır. Bu bağlamda din eğitimi alanı, yaratıcı düşünmeyi desteklemek için kullanılabilecek önemli bir araç olarak görülebilir. Bununla birlikte dinin katı bir şekilde itaate dayalı olması gerektiği ve sorgulamanın sınırlandırılması gerektiği yönündeki olumsuz algılar, yaratıcı düşüncenin gelişimini engelleyebilmektedir. Bu minvalde Altaş (2022), yaratıcılık becerisinin algılanıp becerinin kazandırılmasına yönelik içeriklerin üretilmesinden öte bizzat yaratıcılık kavramıyla hesaplaşılan bir konumda olduğumuza dikkat çekmektedir. Din eğitimi alanının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli barındırmasına rağmen bu potansiyeli tam anlamıyla ortaya çıkarmak için daha fazla çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Ayrıca çalışmanın üçüncü bölümünde ele alındığı üzere DKAB programlarında yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik doğrudan öğrenme hedeflerinin olmaması da bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla DKAB programlarının yaratıcı düşünmeyi desteklemeye yönelik daha özel hedeflere ve içeriklere odaklanması, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek üzere çeşitli stratejilerin kullanılması, ayrıca öğretmenlerin bu beceriler hakkında farkındalıklarının artırılması, yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerinin kazandırılması noktasında önemli katkılar sunabilir.

1.3.1.3. İletişim ve İş Birliği

21. yüzyıl beceri seti içerisinde öğrenme ve yenilik becerileri kategorisinde yer alan bir diğer önemli beceri grubu, iletişim ve iş birliği becerileridir. İletişim ve iş birliği, günlük yaşamın yanı sıra eğitim ve iş dünyasında da hayati bir rol oynayan ve geliştirilmesi gereken önemli becerilerdir. Düşüncelerin ve kavramların paylaşılması, ifade edilmesi, değerlendirilmesi ve anlaşılmasının kolaylaştırılmasında iletişim becerileri bir araç olarak işlev görmektedir. Benzer şekilde diğer insanları anlama, etkileme, bilgi ve deneyimleri paylaşma, öğrenme ve öğretme süreçlerinin her aşamasında etkili iletişim becerileri gerekmektedir (Üstünel, 2011). Ayrıca toplumsal bir varlık olan insanın çevreyle etkileşiminde, karşılaştığı sorunların çözümünde, iletişim becerilerinin yanı sıra iş birliği becerisi de büyük önem taşımaktadır. İnsanların birlikte çalışarak ortak hedeflere ulaşmalarını ve gruplar arasında uyum içinde çalışmalarını sağlamak için iş birliği becerisine ihtiyaç duyulmaktadır (Gül, 2021). Günümüzde farklı kültürlerin bir arada yaşadığı, bilgi akışının hızla arttığı, iletişim araçlarının çeşitlendiği bu dönemde, öğrencilerin eğitim hayatlarında ve mesleki kariyerlerinde başarılı olabilmeleri için iletişim ve iş birliği becerileri öncelikli bir konuma sahiptir.

İletişim, çok boyutlu bir olgu olarak çeşitli disiplinlerin etkileşimini yansıtan ve farklı perspektiflerden ele alınan bir kavramdır (Certel, 2008). Literatürde yüzlerce tanımı bulunan iletişim, genel olarak bilgi, duygu, düşünce, tutum ve davranışların çeşitli kanallar aracılığıyla başkalarına aktarımı ve alışverişi olarak tanımlanmaktadır. İletişimin gerçekleşebilmesi için kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirim iletişim sürecinin temel unsurları olarak kabul edilmektedir. İletişim, bir kaynaktan çıkan mesajın belirli bir iletişim kanalı aracılığıyla bir alıcıya iletilmesi sürecini içerirken bu süreç, alıcıdan gelen geri bildirimle tamamlanarak dinamik bir döngü oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında iletişim salt bilgi aktarımından farklı olarak etkileşim, anlam paylaşımı ve karşılıklı anlayışın inşası üzerine kurulu sosyal bir olgu olarak nitelendirilmektedir (Koç, 2016).

İş birliği, bireylerin ortak bir hedefe ulaşmak, görevleri etkili ve verimli bir şekilde tamamlamak, sorunları çözmek üzere bir araya gelerek etkin bir şekilde çalışma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında iş birliği becerisi genellikle sonuç odaklı bir perspektifle takım çalışması sonucunda ortaya konulan başarılı bir ürüne odaklanırken diğer taraftan ekip üyelerinin bireysel katkılarının niteliği ve kalitesine vurgu yapan süreç odaklı bir bakış açısını da içermektedir. Hangi yaklaşımla iş birliği tanımlanırsa

tanımlansın, iş birliği becerisinin temelini iletişim becerisi oluşturmaktadır. Bu çerçevede iş birliği, iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanılmasıyla birlikte ortak hedeflere yönelik bireylerin bilgi ve becerilerini bir araya getirme yeteneği olarak ifade edilebilir. Ayrıca iş birliği sürecinde ekip üyelerinin sorumluluk üstlenmesi, esnek davranması, çeşitliliğe saygı duyması, uyumlu bir çalışma ortamının oluşturulmasına ve ortak hedeflere daha etkili bir şekilde ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (Şengel, 2021).

İnsan, sosyal bir varlık olarak günlük yaşantısından mesleki faaliyetlerine kadar geniş bir yelpazede iletişim ve iş birliği becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda bireyin yaşam becerileriyle birlikte mesleki yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim, iletişim ve iş birliği becerilerini vurgulayan bir odak noktasına sahiptir. Öğrenme süreçleri, dış objelerle insan organizması arasında duyular aracılığıyla zihnimizde gerçekleşen bir etki-tepki olayı olarak tanımlandığından iletişimsiz bir öğrenmenin mümkün olmadığı ifade edilebilir. Bu sebeple öğrenme ve iletişim kavramları arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır (Cebeci, 2015). Benzer şekilde öğrencilerin gruplar halinde birbirlerine öğrenme sürecinde yardımcı olarak iş birliği becerilerini kullanmaları, öğrenmeyi gerçekleştirme sürecine önemli bir katkı sağlamaktadır (K. Ü. Açıkgöz & Güngör, 2006). İş birliği becerilerini temel alan iş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin motivasyonlarını artırarak birbirleriyle olumlu ilişkiler geliştirmelerine ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu öğrenme yaklaşımı, öğrencilere başkalarının fikirlerine saygı gösterme, hoşgörülü olma ve etkili bir şekilde tartışma becerilerini kazandırma amacını taşımaktadır. Literatürde iş birliği becerileriyle desteklenen bu yöntem, öğrencilerin çeşitli görüşleri açığa çıkararak birbirlerinden öğrenmelerini teşvik eden zenginleştirici bir öğrenme modeli olarak kabul edilmektedir (Kuş & Karatekin, 2009).

Öğrenmenin iletişim olmaksızın gerçekleşmeyeceği gerçeğinden hareketle din eğitimi süreçlerinde de iletişimin vazgeçilmez bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Din alanında insan merkezli iletişimin ilk insan ve peygamber Hz. Adem'in varlığıyla birlikte başladığı, ilahi mesajların iletişim yoluyla insanlara aktarıldığı ve bu sürecin peygamberlerden sonra da belirli niteliklere sahip kişiler aracılığıyla devam ettiği görülmektedir. Peygamberler, insanlara rehberlik etmek, ilahi mesajları iletme ve dini öğretileri anlatmak amacıyla iletişim aracını kullanmışlardır (Koç, 2016). İslam dininde ilahi mesajları diğer bireylere aktarma, onları dine davet etme ve dini konularda rehberlik

etme sorumluluğu sadece peygamberlik makamına değil aynı zamanda tüm müminlere tebliğ ve irşat sorumluluğuyla yüklenmiştir (Certel, 2008). Bu nedenle dini iletişimde ve din eğitimi süreçlerinde kaynak konumunda bulunan herkes için etkili iletişim kurma becerisi büyük bir öneme sahiptir.

Eğitimde iletişim becerileri, Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programlarında referans alınan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde vurgulanmakta ve öğrencilerin bu yetkinlikleri geliştirmeleri hedeflenmektedir. Aynı zamanda DKAB programlarında da öğrencilerin iletişim kurma becerilerini artırmaya yönelik bir amaç belirlendiği görülmektedir (MEB, 2018e, 2018c). Bu programlar, öğrencilere hem yazılı hem de sözlü iletişim becerileri geliştirme imkânı sağlamasıyla birlikte öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirerek dinî bilgilerin daha etkili bir şekilde öğrenilmesine olanak tanımaktadır. İletişim, yalnızca bilgi transferini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin duygusal, sosyal ve kişilik gelişimine etki eden çok boyutlu bir süreçtir. İletişim aracılığıyla öğrencilere dinî değerleri anlama, kendi düşüncelerini ifade etme, duygusal bağ kurma, farklı perspektifleri anlama ve topluma bu değerleri aktarma konularında destek sağlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin bireysel, toplumsal ve hatta küresel düzeyde daha sağlıklı bir iletişim kurmaları teşvik edilerek dinî değerlerin anlamını derinleştirmelerine olanak tanınmaktadır (Köylü, 2011). Dolayısıyla din eğitimi ile iletişim becerileri arasındaki ilişki, öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimine önemli ölçüde etki etmektedir.

İletişim becerilerine dayalı iş birliği ve iş birlikli öğrenme, din eğitiminde öğrencilerin çok yönlü kazanımlar elde etmelerine imkân sağlamaktadır. İslam öğretisinin temel prensipleri ile iş birlikli öğrenme yönteminin uyumu, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına olanak tanımaktadır. İslam'ın vurgu yaptığı birliktelik, sevgi, saygı, empati, kardeşlik, dayanışma ve grup bağlılığı gibi değerler ile bu değerlere dayalı iş birliği becerileri, eğitim sürecinde öğrenciler arasında dayanışmayı, sevgi ve saygıyı derinleştirme potansiyeline sahiptir. Din eğitimi bağlamında iş birlikli öğrenme yaklaşımının kullanımı, öğrenciler arasında güçlü bağlar ve karşılıklı anlayış geliştirilmesine olanak sağlamanın yanı sıra öğrenme sürecini daha etkili ve zengin hale getirmektedir. Bu yöntem, dini bilgilerin öğrenilmesi ve ibadetlerin uygulanması konularında daha hızlı ve verimli bir öğrenme sürecine katkı sağlarken bireysel ve

rekabetçi sınıf ortamlarından uzaklaşarak iş birliği temelli bir öğrenme atmosferi oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Özdemir, 2011).

Din eğitimi alanı ve örgün eğitime yansıyan boyutuyla DKAB programları, iletişim ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesine önem veren bir odak noktasına sahiptir. Bu bağlamda genel eğitimde olduğu gibi din eğitimi kapsamında da iletişim becerileri kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgi, değer ve davranış kazanmalarında etkili olan iş birliği becerileri, din eğitimini süreçlerinde temel bir yetkinlik olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak 21. yüzyıl becerileri perspektifinden bakıldığında, din eğitimi yalnızca dini bilgilerin öğretilmesiyle sınırlı kalmayıp öğrencilere günlük yaşamlarında ve mesleki kariyerlerinde ihtiyaç duyacakları iletişim ve iş birliği becerileri kazandırarak modern dünyada başarılı bireyler olmalarını destekleyen önemli bir potansiyele sahip olduğu ifade edilebilir.

1.3.2. Yaşam ve Kariyer Becerileri ile Din Eğitimi İlişkisi

Günümüzde değişen koşullar, yaşam ve iş ortamlarında, düşünme becerileri ve içerik bilgisinin ötesinde daha geniş bir yetkinlik yelpazesi kazanmayı zorunlu kılmaktadır. Küreselleşen ve rekabetçi bilgi çağında karmaşık yaşam ve iş ortamları, bireylerin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu kapsamda esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk, üretkenlik ve hesap verebilirlik, girişimcilik ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, yaşam ve kariyer becerilerini oluşturmaktadır. Bu beceri seti, bireyleri sosyal ve kültürel çeşitlilikle başa çıkma, çağa uyum sağlama, kendi öğrenme ve gelişim süreçlerini yönetme yeteneğiyle donatarak daha etkili ve çok yönlü bir şekilde faaliyet göstermelerine olanak tanımaktadır. Bu bölümde söz konusu becerilerin kazandırılması noktasında din eğitimi alanının sunduğu avantajlar ve dezavantajlar ele alınacaktır.

1.3.2.1. Esneklik ve Uyum

Esneklik ve uyum becerisi, 21. yüzyıl beceri setinin önemli bir bileşeni olup hızla değişen dünyaya ayak uydurma, farklı rol ve sorumluluklara adapte olma, belirsizlikle başa çıkma ve değişimlere etkili bir şekilde uyum sağlama yeteneğini içermektedir. Ayrıca çok kültürlü ortamlarda farklı perspektifleri anlama ve bu çeşitliliği zenginleştirecek diyaloglar kurma becerisi de esneklik ve uyum becerisi kapsamındadır. Bu bağlamda

günümüzün karmaşık ve değişken dünyasında bireylerin başarılı olabilmeleri için bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri önem arz etmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2019).

Esneklik kavramı, çeşitli bağlamlarda incelenirken literatürde bedensel esneklik, madde esnekliği, iş alanında esneklik, eğitimde esneklik, bilişsel esneklik, psikolojik esneklik gibi farklı tanımlamalarla karşımıza çıkmaktadır (Aslan & Türk, 2022; Duman, 2018). Genel bir değerlendirme yapıldığında 21. yüzyıl becerileri arasında vurgulanan esnekliğin bilişsel esneklikle uyumlu bir düşünme becerisi olarak öne çıktığı anlaşılmaktadır. Esneklik, çeşitli durumlar veya hedeflerle karşılaşıldığında farklı bakış açılarıyla tepkiler gösterebilme, değişkenliklere uyum sağlama ve çeşitli çevresel koşullarla başa çıkma yeteneğini içermektedir (Hund & Foster, 2008). Bilişsel esneklik ise, bakış açılarını, dikkat odağını veya tepki eşleştirmelerini esnek bir şekilde değiştirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Diamond, 2006) Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı durumlarda ve sorunlarda alternatif seçenekler olduğunun farkına varması, yeni durumlara uyum sağlama yeteneği, esnek olabildiği durumlarda kendini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede bilişsel esnekliği kazanmış bireyler, girişken, sorumluluk sahibi, ilgi gösteren, yaşadıklarını anlamlandırabilen, toleranslı bireyler olarak nitelendirilmektedir (M. Bilgin, 2009)

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan esneklik ve uyum becerisinin düşünme becerileri ile sosyal ve kültürlerarası beceriler arasında yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Esnek düşünme, bireyin bilgileri değerlendirirken veya düşüncelerini değiştirirken çeşitli perspektifleri ve yaklaşımları göz önünde bulundurma yeteneğini içeren bir bilişsel süreçtir (Aslan & Türk, 2022). Bu süreç, bireyin karar verme ve problem çözme durumlarında mevcut bilgi ve düşünce kalıplarını esnek bir şekilde uyarlamasına olanak tanımaktadır. Esnek düşünme, düşünce süreçlerini çeşitlendirme ve değiştirme kapasitesini artırarak yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme yeteneklerini desteklemektedir. Hatta esnek düşünme, yaratıcı düşünmenin bir evresi olarak değerlendirilebilmektedir (Duman, 2018).

Eğitim, öğrencilere bilgi temelli düşünme becerilerini geliştirme ve çağın gereksinimlerine uyum sağlama yetkinliklerini kazandırma amacını taşımaktadır. Bu bağlamda din eğitimi, öğrencilere bilgiye ulaşma ve düşünme yeteneklerini güçlendirme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Din eğitimi, öğrencilere dini bilgileri anlama ve

değerlendirme, dinin çeşitli yorumlarını anlama, farklı bakış açılarına açık olma ve tahammül gösterme gibi beceriler kazandırarak esneklik ve adaptasyon kapasitelerini artırabilmektedir (Karasu, 2019).

Esneklik ve uyum becerisi, sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilişkili olarak vatandaşlık rolüne uyum sağlama, çokkültürlü toplumlarda çeşitli görüşlere ve inançlara anlayış gösterme, diyalog kurma yeteneğini içermektedir. Bu bağlamda bireyin hak ve sorumluluklarını bilmesi, demokratik bir toplumun temellerini oluşturması, toplumsal rollerini etkili bir şekilde yerine getirmesi, yaşadığı toplumun normlarına ve değerlerine uyum sağlaması için vatandaşlık eğitimi önemlidir. Vatandaşlık eğitimi ile öğrencilere kazandırılmayı hedeflenen değerlerin büyük bir bölümü, aynı zamanda bireyin ahlaki, ruhsal ve duygusal yönden sağlıklı bir kişilik geliştirmesi, din öğretimi programının temel odakları arasında yer almaktadır. Demokratik bir toplumda din öğretimi, bireyin dini yeteneklerini güçlendirmekle birlikte bu yetenekleri toplumsal değerlerle uyum içinde hayata yansıtma sorumluluğunu da üstlenmektedir. Zira demokratik vatandaşlık, sadece bireyin kendi isteği doğrultusunda yaşamayı değil bu isteklerle toplumsal değerler arasında uyum sağlayabilme kapasitesini içermektedir (Kaymakcan & Meydan, 2010; Nazıroğlu, 2011). Ayrıca din eğitimi farklı kültürler arasında uyumun sürdürülebilir bir şekilde sağlanmasına önemli bir katkı sunmaktadır. Bu bağlamda farklı din algıları ve uygulamaları arasında diyalog temelli iletişim ortamlarının kurulması, vatandaşlık eğitimine destek sağlayarak bireyleri kendi inanç ve kültürleri dışındaki perspektifleri anlamaya teşvik etmekte ve bu farklılıklara saygı duymalarını güçlendirmektedir. Dolayısıyla din eğitimi, bireylerin kendi inançlarına ve kültürlerine sahip olmayanlara anlayışla yaklaşmalarını teşvik ederek çoğul toplumda olumlu bir tutum geliştirmelerine ve bu toplum içinde etkili bir şekilde uyum sağlamalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Kaymakcan & Meydan, 2010; Okumuşlar, 2007).

Sonuç olarak din eğitimi alanı, öğrencilere esnek düşünme, değişen sosyal dinamiklere etkin bir şekilde uyum sağlama, vatandaşlık görevleriyle uyum içinde olma, kültürel farklılıklara olumlu yaklaşma ve bireylerin çok yönlü bir toplum içinde etkili bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli sosyal ve kültürel uyum süreçlerini vurgulayarak esneklik ve uyum becerilerinin kazandırılması noktasında önemli fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca DKAB programları, TYÇ kapsamındaki sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik alanıyla çeşitli toplumlar içinde etkili ve yapıcı bir şekilde katılım sağlama, demokratik değerlere

dayalı olarak toplumsal yaşama aktif olarak katılma ve sorumluluk bilincine dönük içerikler sunarak öğrencilerin esneklik ve uyum becerilerinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır (MEB, 2018c, 2018e).

1.3.2.2. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler

Günümüzün hızla değişen dünyasında küreselleşme ve karşılıklı bağımlılığın artmasıyla birlikte çeşitli etnik, dini ve kültürel grupların bir arada yaşama zorunluluğu önemli ölçüde artmıştır. Bu durum farklılıkların bir zenginlik olarak değerlendirilmesinin yanı sıra etnik, dinsel ve kültürel çeşitlilikten kaynaklanan çatışmaları da beraberinde getirmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle günümüz insanının başa çıkması gereken önemli sorunlardan biri de bu tür çatışmaların yönetimi ve çözümüdür. Bu çatışmalar, bir arada yaşamanın getireceği ortak üretim potansiyeline, farklılıkların sunduğu zenginliklere ve insanlığın birlikte ilerlemesine engel olabilmektedir (Altaş, 2003). Ancak söz konusu sorunları çözebilmek ve farklı kültürlerin bir arada yaşama zorluklarıyla başa çıkabilmek için bireylerin 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde de yer alan sosyal ve kültürlerarası becerileri kazanmaları önem arz etmektedir.

Sosyal ve kültürlerarası beceriler, bireylerin hayatları boyunca sürdürdükleri ilişkilerde etkili etkileşimler kurabilmeleri ve çeşitli sosyal ortamlarda başarılı olabilmeleri için kritik öneme sahip yeteneklerdir. Sosyal beceriler, belirli bir sosyal bağlamda kişisel ve sosyal açıdan faydalı veya öncelikle başkalarına fayda sağlayacak şekilde bireyin etkileşim kurma kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Combs & Slaby, 1977). Sosyal görevlerde yetkinlik sağlayan, bireyin çevresiyle iletişim kurma ve sürdürme yeteneklerini içeren sosyal beceriler, akademik ve bilişsel beceriler kadar önemli görülmektedir. Bireyin kendi düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme, başkalarını anlama, empati kurma, stres ve saldırganlıkla başa çıkma, çevresiyle etkileşimde olası problemleri çözebilme yeteneği gibi unsurlar da sosyal beceri yelpazesi içinde değerlendirilmektedir. Ayrıca sosyal beceriler, sadece yerel kültürel normlara uygun davranışlarını ifade etmekle kalmaz aynı zamanda evrensel değerlere yönelik davranış biçimlerini benimsemeyi de içermektedir (Öğretir Özçelik & Eke, 2020). Bu nedenle kültürlerarası becerilerin gelişimine katkıda bulunan sosyal beceriler, farklı kültürlerle etkileşimde bulunma ve onları anlama yeteneğinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Kültürlerarası beceriler, başka kültürlerden gelen bireylerle etkileşimde bulunurken önemli olan bir dizi yeteneği kapsamaktadır. Bu becerilerde öncelikle diğer kültürden gelen kişilerin duygusal durumlarını anlama ve paylaşma yeteneğini içeren empati vurgulanmaktadır. Empati, kişinin eleştirel olmadan, önyargısız bir şekilde diğerlerini anlamasına ve değer vermesine olanak tanımaktadır. Ayrıca kültürlerarası beceriler, kendi kültürünü diğerlerine üstün görme eğiliminden uzak durarak farklı kültürleri anlamaya ve kabul etmeye odaklanmaktadır (Temel Eğinli, 2011). Kültürlerarası beceriler, bireyin kendi kültürünün yaşam tarzı ve toplum dinamikleri üzerindeki etkilerinin farkında olarak diğer kültürleri anlama, farklılıklara saygı gösterme ve uyum sağlama yeteneğini içermektedir (Selanik Ay, 2021). Bu bağlamda, kültürlerin etkileşiminde ortaya çıkabilecek potansiyel sorunların çözümü, iletişimin geliştirilmesi ve iş birliğinin güçlendirilmesi, kültürlerarası bir bakış açısıyla sosyal ve kültürlerarası becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesiyle daha mümkün görünmektedir.

Günümüzde göç hareketleri, bilim ve teknolojiye hızlı ilerlemeler, iletişim ve ulaşım alanındaki gelişmeler, kültürel, dilsel, dini, ideolojik ve yaşam tarzı farklılıklarına sahip bireyler arasındaki etkileşimi büyük ölçüde artırırken potansiyel riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu risklerin önlenmesi ve toplumsal barışın güçlendirilmesi, kültürlerarası etkileşimi etkili bir şekilde yönetmeyi ve kültürlerarası eğitim süreçlerini gerektirmektedir (Altaş, 2003; Aydın & Osmanoğlu, 2015; Bayrakdar & Aksu, 2021). Kültürlerarası eğitim, bireylerin belirli kültür, din veya inanç sistemlerinin sınırlayıcı kalıpları içinde kalmalarını engelleyerek çeşitli etnik gruplar, kültürler ve dinlerden gelen insanların bir araya gelip birlikte yaşayabilecekleri, üretebilecekleri bir zemin oluşturmayı hedeflemektedir (Cevizci, 2010). Bu çerçevede eğitim sistemlerinin, uluslararası düzeyde eğitim alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların, kültürlerarası eğitimle sosyal ve kültürel becerilerin kazandırılmasına yönelik çabalarını artırdığı görülmektedir. Türkiye’de örgün eğitimde uygulanan öğretim programları, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi referans alınarak sosyal ve vatandaşlık, kültürel farkındalık ve ifadeyle ilgili yeterliklere odaklanmaktadır. Diğer taraftan DKAB programları incelendiğinde, programda temel alınan eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımların sosyal ve kültürlerarası becerilerin kazandırılmasına olanak sağladığını söylemek mümkündür. Ayrıca programlarda sosyal ve kültürlerarası becerileri içeren

içeriklere ve öğrenme hedeflerine sıklıkla yer verildiği gözlemlenmektedir (MEB, 2018c, 2018e, 2024c, 2024b).

Kültürlerarası eğitim bağlamında dinin, bir toplumun kültürünü şekillendiren temel unsurlardan biri olarak kabul edilmesi, önemli bir araştırma ve tartışma konusu olmuştur. 20. yüzyılın sonlarına doğru Batı toplumlarında genel olarak din ve din dersleriyle ilgili olarak kültürel ve dini çoğulculuk konusu yoğun bir şekilde tartışılırken özellikle 11 Eylül saldırıları, bu konudaki tartışmalara önemli bir etki yapmıştır. Bu travmatik olaylar, Batı toplumlarının din konusuna daha fazla ilgi göstermelerine yol açmış, daha önce sekülerleşme süreciyle görece önemini kaybeden din artık çatışmaların önlenmesi, barışın ve hoşgörünün sağlanması için bir araç olarak yeniden değerlendirilmeye başlanmıştır (Bahçekapılı, 2011). Bu çerçevede din eğitimi aracılığıyla yetişmekte olan bireylerin çeşitli düşünce, inanç ve din yorumlarına yönelik sağlıklı bir bakış açısı geliştirmeleri, aynı zamanda farklı yaşam biçimlerine sahip bireylerle etkili bir şekilde ilişki kurabilmeleri amaçlandığından (Bilgin, 2003) din eğitimi alanının sosyal ve kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi noktasında önemli fırsatlar sunduğu ifade edilebilir.

Din eğitimi, bireylerin kendi dini inançlarına odaklanmanın ötesinde çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlardan gelen inançlara saygı göstermelerini teşvik eden bir perspektifi benimsemektedir. Temelde empati, saygı ve hoşgörü odaklı bir yaklaşım benimseyen din eğitimi, kin ve nefreti kışkırtabilecek yaklaşımlardan kaçınarak toplumsal uyumu desteklemeyi ve küresel barışa katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için yaşanan tecrübelerden hareketle birçok ülkede dinlerin birbirine üstünlüğü yerine evrensel değerlere odaklanan, ötekini anlama, saygı duyma ve farklılıkları zenginlik olarak gören fenomenoloji, sosyal bilim, yorumlayıcı, diyalojik gibi modeller geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Ayas, 2020; Aydın & Osmanoğlu, 2015; Köylü, 2012). Din eğitimi alanındaki bu çabalar, bireylerin farklı inanç ve kültüre mensup olan diğerleriyle daha etkili bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağlamakla kalmayıp küresel düzeyde hoşgörüyü ve barışı destekleyerek sosyal ve kültürlerarası becerilerin kazandırılmasına katkıda bulunmaktadır.

Din eğitimi, bireyler arasında farklılıklara saygı, hoşgörü ve uyumun teşvik edilmesi yoluyla sosyal ve kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Ancak tarih boyunca dinler, kültürler ve milletler arasında derinleşen önyargılar ve çatışmalar, bu hedeflere ulaşmayı zorlaştırabilmektedir. Din, bireylere

özgürlük ve anlam sağlamakla birlikte, çeşitli din yorumları zaman zaman anlaşmazlıklara, sınırlamalara ve hoşgörüsüzlüğe neden olabilmektedir. Din ve inanç farklılıklarının doğru bir şekilde anlaşılabilmesi, bireylerin diğerleriyle empati kurmak yerine kendi bakış açılarına sıkışmalarına, farklı inançlara sahip olanları reddetmelerine ve ötekileştirerek izole etmelerine yol açarken (Aydın & Osmanoglu, 2015; Bahçekapılı, 2011) bu durum sosyal ve kültürlerarası becerilerin kazandırılmasını sınırlandırabilmektedir. Dolayısıyla din eğitimi süreçlerinde, toplumsal barışı ve huzuru sağlamaktan uzak olan din yorumlarından ve ön yargılardan kaçınılarak dinin temelinde bulunan saygı, hoşgörü ve diyalog ön plana çıkarılmalıdır. Bu sayede din eğitimi, bireyler arasında anlayış, hoşgörü ve iş birliği oluşturarak toplumların birbirine daha yakınlaşmasına, bireylerin kültürlerarası etkileşimde daha bilinçli ve duyarlı olmalarına ve sosyal-kültürlerarası becerilerin geliştirilmesine fayda sağlayacaktır.

1.3.2.3. Girişimcilik ve Öz Yönetim

Girişimcilik ve öz yönetim becerileri, 21. yüzyılın dinamik iş dünyasında ve toplum yapısında temel değişikliklere neden olan küreselleşme, teknolojik değişim ve demografik dönüşüm gibi etmenlerle birlikte giderek daha fazla önem kazanan beceri gruplarından biridir. Bu beceriler, ekonomik rekabetin arttığı ve istihdam zorluklarının yaşandığı bir ortamda bireylerin başarılı olmalarını desteklemekte ve genel gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır. Girişimcilik kavramı, genellikle ekonomik bir perspektiften ele alınsa da bu kavram işletme ve ekonomiyle sınırlı kalmayarak bireylerin genel gelişimi ve yaşamları üzerinde etkili olan multidisipliner bir yaklaşımı temsil etmektedir (Deveci & Çepni, 2014). İş becerileri veya yeni işletmelerin başlatılmasıyla sınırlı olmayan bir kavram olan girişimcilik, toplumun ve ekonominin geniş bir yelpazesini kapsayan bir düşünme ve davranış biçimi olarak ifade edilmektedir (Herrmann vd., 2008). Bu bakış açısıyla girişimcilik, fırsatlar ve fikirler üzerinden harekete geçerek bunları başkaları için finansal, kültürel veya sosyal değerlere dönüştürme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2021).

Girişimcilik, literatürde genellikle fırsatları değerlendirme, yeni fırsatlar yaratma, yenilikçi çözümler üretme, insan ihtiyaçlarına yönelik yenilikçi ürünler geliştirme ve risk alma gibi özellikleri içeren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Çiçek & Durna, 2013; İşcan & Kaygin, 2011; Şentürk, 2023). Bu tanımlar, girişimciliğin çağın dinamikleriyle

uyumlu olarak problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerileriyle sıkı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (European Commission, 2021). Girişimciliğin, bireylerin ve toplumların dinamiklerini şekillendirmede ve ülkelerin küresel düzeyde rekabet edebilirliğini artırmada kritik bir rol oynadığı göz önüne alındığında bireylere girişimci nitelikler, girişimciliğe dair bilgi, beceri ve yetkinlik kazandırmak önem arz etmektedir. Bu çerçevede girişimcilik becerisinin bireylere erken yaşlardan itibaren kazandırılması, bireylerin kendine güvenen, inisiyatif alan, problem çözme becerilerine sahip ve yaratıcı düşünen bireyler olarak yetişmelerine olanak tanırken toplumun sadece ekonomik açıdan değil sosyal ve kültürel açılardan da zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır (Tarhan, 2019).

Girişimcilik eğitimi, bireylerin zihinsel yapılarını, davranışlarını, becerilerini ve yeteneklerini geliştiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, kamudan özel sektöre, üniversitelerden sivil toplum girişimlerine kadar girişimcilik becerilerini artırmayı amaçlayan çeşitli alanlarda gerçekleştirilebilmektedir (Herrmann vd., 2008). Eğitim kurumlarında ilköğretim ve ilköğretim öncesi dönemlerde, öğrencilere ticari girişimcilikten ziyade kendilerini ifade edebilme, fırsatları görebilme, kaynakları bir araya getirebilme, proje geliştirme ve uygulama, okullarında yenilikler veya inovasyon yapabilme, çeşitli organizasyonlar düzenleyebilme gibi yeteneklerin kazandırılması, potansiyel girişimcilerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Ortaöğretim döneminde ise öğrencilerin, bu temel beceriler üzerine odaklanan bir ticari girişimcilik eğitimi almaları, istihdam konusunda ve işsizlik sorununun azaltılmasında önemli bir avantaj sunacaktır (MEB, 2009). Bu bağlamda, öğretim programlarında referans alınan Türkiye Yeterlilikleri Çerçevesi'nde inisiyatif alma ve girişimcilik becerilerine vurgu yapılması, ayrıca ortaöğretimde girişimcilik programının yer alması (MEB, 2023b), öğrencilere girişimcilik becerisinin kazandırılması ve günümüz koşullarında başarılı olmaları için önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir.

Girişimcilik becerisi ile ilişkilendirilen ve birbirini tamamlayan önemli bir beceri, öz yönetim becerisidir. Günümüzde bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve sürekli değişen iş dünyası koşullarında, öz yönetim becerisi hiç olmadığı kadar kritik hale gelmiştir. Bilgiye anında erişim imkanlarına sahip olunmasına rağmen bilginin kendisi hızla evrim geçirmekte ve bireylerin edindikleri bilgiler zamanla geçersiz hale gelebilmekte veya güncelliğini kaybetmektedir. Öğrenilen bilgilerin kısa sürede

güncelliğini yitirmesi ve çeşitlenen bilgi kaynaklarının yönetilmesi durumu, bireyleri sürekli olarak öğrenmeye teşvik etmektedir. Bu bağlamda bireylerin ömür boyu geçerli olabilecek öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmaları günümüz koşullarında büyük bir öneme sahiptir (Teke, 2021). Öğrenmeyi öğrenme becerisini içeren öz yönetimli öğrenme, bireyin kendi öğrenme sürecini etkin bir şekilde yönlendirdiği bir beceri olarak ifade edilebilir. Öz yönetimli öğrenme, başkalarının yardımıyla veya yardımı olmadan bireyin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için kaynak belirleyebilme, öğreneceği bilgiye ilişkin uygun öğrenme stratejilerini seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirme konusunda inisiyatif aldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Knowles, 1975)

Günümüzde bireylerin hayat boyu süren öğrenme ihtiyacı, hızla evrilen toplumsal ve teknolojik dinamiklerin etkisiyle kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir. Toplumsal ve teknolojik gelişmeler, bireylerin mevcut bilgi birikimlerinin zaman içinde hızla eskimesine neden olmakta bu da sürekli olarak yeni beceriler kazanma ve mevcut nitelikleri geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Hayat boyu öğrenme kavramı bu bağlamda önem kazanırken bu sürecin temelini öz yönetim becerisi oluşturmaktadır (Diker Coşkun, 2009; Polat & Odabaş, 2008). Dolayısıyla öz yönetim becerisine sahip bireyler, hayat boyu süren öğrenme sorumluluğunu üstlenerek zamanı ve iş yükünü verimli bir şekilde kontrol edebilmektedir. Bu beceri, öğrenme çabalarını planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde özgürlük sağlarken bireyin bu süreçte sorumluluk alarak inisiyatif kullanmasını gerektirmektedir. Öz yönetim becerisine sahip olan bireyleri diğerlerinden ayıran temel özellik, öğrenme girişiminde bulunabilme ve bu çabaları devam ettirebilme yeteneğidir. Sürekli öğrenme isteğiyle hareket eden birey, risk alarak bilgi edinmek, yeni anlayışları benimsemek ve yeni bağlamlarda çalışmanın heyecanı ile öz yönetim becerisini aktif bir şekilde kullanmaktadır (Teke, 2021).

Girişimcilik ve öz yönetim becerileri, değişen koşullara uyum sağlama ve bireyin kişisel ve mesleki gelişiminde kritik bir rol oynadığından bu becerilerin kazandırılması eğitimin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Din eğitimi perspektifinden bakıldığında ise, din eğitiminin söz konusu becerilerin geliştirilmesi noktasında önemli fırsatlar sunduğunu ifade etmek mümkündür. Din, bireylerin günlük yaşamlarını derinlemesine etkileyen bir faktördür. Psikolojik, kültürel ve sosyal yapıları, çalışma tutumları, alışkanlıkları, tüketim ve üretim biçimleri gibi birçok yönüyle din, insanların yaşamlarını şekillendiren temel bir

etkendir. Bu bağlamda din eğitimi aracılığıyla bireylere kazandırılan değerler, girişimcilik ve öz yönetim becerilerini olumlu bir şekilde etkileyebilmektedir. Din, dürüstlük, güvenilirlik, erdemlilik gibi değerleri vurgulayarak toplum içinde daha iyi ilişkilere sahip olan bireylerin girişimde bulunmalarını kolaylaştırabilirken olumlu bir çevre oluşturarak girişimsel faaliyetleri ve girişimciliği destekleyebilmektedir. İslam perspektifinde, Kur'an'ın insanlara yüklediği dünyanın imar edilmesi görevi (Hûd, 11/61), insanların çalışmalarını ve girişimde bulunmalarını gerektiren önemli bir yaklaşımdır. Müminlerin özelliklerinden biri olarak zekât vermek için çaba göstermeleri (Mü'minûn, 23/4), kazancı sadece kişisel servet sahibi olmak amacıyla biriktirerek hayır yollarında harcamamanın şiddetle kınanması (Tevbe, 9/35), çalışmayı ve girişimi teşvik etmekle birlikte başkalarına faydalı olma amacını da ön plana çıkarmaktadır (Eren, 2012; Yener & Kilinç, 2019). Öte yandan Hz. Peygamber de, girişimi cesaretlendirirken sadakayla yaşayanları hoş görmemekte ve onlara kendi geçimlerini sağlayabilecekleri, fırsatları değerlendirebilecekleri iş yollarını öğretmektedir (İnanır, 2017). Dolayısıyla din eğitimi alanı, öğrencilere sunulacak bu öğretilerle girişimcilik konusundaki farkındalıklarının arttırılmasına ve yenilikçi çözüm yollarına yönelik becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca öğrencilere kazandırılacak dini değerler, öğrencilerin sosyal ve kültürel alanlarda gelişimlerine de katkı sağlamaktadır.

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan öz yönetim, bireylerin gelecekte gerekli olan yetkinlikleri kazanmasını, kendi potansiyelini keşfederek sorumluluk alma, girişimcilik ve etkili yaşam becerileri geliştirilmesini içermektedir (F. Güneş, 2012b). Din eğitimi de öğrencilerin öz yönetim becerilerini geliştirme konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır. İslam dininin temel kaynaklarında öğrenmeye yönelik vurgu ve teşvik, öğrencilerin motivasyonunu artırarak, dinin yaşam tarzıyla bütünleşen bir öğrenme süreci oluşturmayı amaçlamaktadır. “Beşikten mezara kadar ilim tahsil ediniz” prensibi, din eğitiminde sürekli bir öğrenme çabası olarak teşvik edilmektedir (Ö. Demir, 2016; Kayadibi, 2001). Bu yaklaşım, öğrencilere sadece dini bilgileri değil, aynı zamanda kâinatın işleyişi, ilahi yasaların keşfi gibi konularda düşünme ve problem çözme becerileri kazandırarak anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca, sosyal etkileşimde bulunma ve sağlıklı ilişkiler kurma yeteneklerini geliştirmeye yönelik bilgiler de sunulmaktadır (Bayrakdar, 2021). Böylelikle din eğitimi bireylerin hem bireysel potansiyellerini açığa çıkarmakta hem de onlara anlamlı, bütüncül bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Din eğitiminin bir diğer önemli hedefi, bireyin kişiselleşme sürecine etkin bir destek sağlamaktır. Bireylere bağımsız bir şekilde inançlarını geliştirme ve ibadetleri kendi başlarına yerine getirme yeteneği kazandırmak, din eğitiminin temel amaçlarından biridir. Bununla birlikte din eğitimi, bireylerin kendi değerlerini seçme ve uygulama süreçlerini değerlendirme becerilerini geliştirmelerine de odaklanmaktadır. Öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazandırmak adına merak ve araştırma isteklerini teşvik eden bir din öğretimi modeli, öğrencilere sadece dini bilgilerin öğretilmesiyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğrendikleri bilgilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilmesini, değer yargılarının oluşturulmasını, kendi düşüncelerini geliştirme ve yönetme yeteneğinin güçlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Akyürek, 2017). Bu çerçevede yürütülecek din eğitimi, öz yönetim becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla öz yönetim becerisinin kazandırılması, bireylerin din alanında bilgi, beceri ve anlayış elde etmelerinin yanı sıra kişilik gelişimlerine de önemli katkıda bulunmaktadır.

DKAB programları, bireyin girişimcilik ve öz yönetim becerilerinin kazandırılması açısından önemli bir perspektif sunmaktadır. Programlarda, bireyin tutum ve davranışlarında ölçülü olma prensibini benimsemesi, peygamberlerin ahlaki erdemlerini hayatına yansıtması gibi öz yönetim becerilerini içeren kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018e, 2018c). Din eğitimi alanı, dinin belirlediği ilkeler ve standartlar aracılığıyla bireyin kendi kendini değerlendirmesini ve yönetmesini kolaylaştırma amacını taşımaktadır. Din, emirler ve yasaklar vasıtasıyla bireyin öz yönetimini içeren çeşitli davranışları sergilemesini teşvik ederek beşerî yetkinliğin artırılmasını hedeflemektedir. Ayrıca din, bireye açık, anlaşılır ve gerçekçi hedefler belirleyerek, bireyin öz yönetim sürecine rehberlik etmektedir (Ö. Demir & Göçmen, 2023). Bu bağlamda din eğitimi alanı, bireyin kendi benliğini geliştirmesi, dini ve ahlaki değerleri içselleştirmesi ve kendi öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır.

1.3.2.4. Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik

Endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş, iş dünyasının ve eğitim sisteminin temel gereksinimlerinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu dönüşüm sürecinde hem kamu hem de özel sektörün mezun öğrencilerden bekledikleri nitelikler ve öğrencilerin beklentileri değişmiştir. Endüstri toplumunda aynı işi yapan uzmanlaşmış bireylere

ihtiyaç duyulurken bilgi toplumunda ise daha esnek, yaratıcı, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilen, öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip, sorunları çözebilen, takım çalışmalarına uyum sağlayabilen, üretken ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi vurgulanmaktadır (Ergül, 1999). Bu bağlamda bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan ve 21. yüzyıl beceri çerçeveleri içinde de yer alan beceri gruplarından biri üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisidir.

Üretkenlik, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilen üretim veya hizmet sürecinin, kullanılan üretim kaynakları ile elde edilen ürün veya hizmet arasındaki etkinliği ölçen bir katsayıdır. Bu katsayı, ekonomik ve iş süreçlerinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Üretkenliği artırmak, aynı girdi kaynaklarıyla daha fazla çıktı elde etmek veya aynı çıktıyı daha az girdi kullanarak elde etmek anlamına gelmektedir (Top, 2002). Hesap verebilirlik ise, yetki verilen birey veya kurumun belirlenen hedeflere ulaşmak için sağlanan imkanları kullanması ve ardından gerçekleştirdiği performansın değerlendirilmesinden sonra, sorumluluklarını ve kaynak kullanımını dış otoriteye ve vatandaşlara şeffaf bir şekilde sunması, geri bildirimlere ve beklentilere cevap vermesi, yaptıkları konusunda gerekirse yaptırımlara maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (Büyükkıdık, 2020).

Eğitim bağlamında üretkenlik ve hesap verebilirlik kavramları, okulların etkinliklerini ve verimliliklerini belirlemek amacıyla girdi, süreç ve çıktılarına ilişkin verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç, eğitim kurumlarının performanslarını değerlendirmek ve sürekli olarak iyileştirmeler yapmak için kullanılabilir (Gedikoğlu, 2012). Eğitim sistemlerinin ve iş dünyasının gereksinimleri doğrultusunda bireylerin üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerini geliştirmesi, 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bir şekilde yetiştirmelerini sağlamak için kritik bir öneme sahiptir. Bu beceriler, karşılaşılan zorluklara rağmen belirlenen hedeflere ulaşma, istenen sonuçlara ulaşmak için önceliklendirme, planlama ve iş yönetimi gibi önemli yetenekleri içermektedir. Zamanı etkili bir şekilde yönetme, pozitif ve etik bir şekilde çalışma, takımlarla etkili bir iş birliği yapma, takım çeşitliliğine saygı gösterme ve değer verme, elde edilen sonuçlardan sorumluluk alma gibi nitelikler, üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerine sahip bireylerin özelliklerini yansıtmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerinin iletişim, iş birliği, sosyal ve kültürlerarası beceriler, girişimcilik ve öz yönetim diğer 21. yüzyıl becerileriyle sıkı bir

ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Söz konusu becerilerin kazandırılması, nitelikli insan kaynağı yetiştirerek ekonomik üretkenliğe doğrudan katkı sağlamanın yanı sıra yaşanan süreçlerin verimliliğinin değerlendirilmesine yönelik hesap verebilirlik bilincinin geliştirilmesine de önemli bir katkı sağlamaktadır (Ertem, 2021b).

Üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerinin geliştirilmesi, modern toplumda bireylerin başarıya ulaşabilmesi için eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Din eğitimi bağlamında incelendiğinde dinin, bireylerin günlük yaşam pratikleri, dünya görüşleri ve yaşam tarzları üzerinde derin bir etkisi olduğu açıktır. Bu bağlamda din eğitimiyle kazanılan bilgi ve değerlerin, bireylerin günlük yaşamlarında, çalışma hayatlarında ve iş süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılabileceği düşünülebilir. İslam dini açısından ele alındığında, inananlara aktif bir şekilde çalışma, üretme, kazanma ve insanlara faydalı olma sorumluluğunu yükleyen, tembelliği, zamanı boşa harcamayı ve yerinde saymayı tolere etmeyen bir perspektif öne çıkmaktadır (Kayadibi, 2004). İslam'ın çalışma ahlakını destekleyen bu yaklaşım, bireysel çaba ve çalışmayla üretkenliği desteklemekte ve teşvik etmektedir (Çavuş & Gökçen, 2015). Kur'an-ı Kerim'de ise birçok ayette insanın çalışmasına vurgu yapılmakta, insan için kendi çalışmasından başkası olmadığı belirtilmektedir (Necm, 53/39-40). Hz. Peygamber de insanların başkalarına yük olmadan, kendi emekleriyle çalışarak kazanmalarını, üretken olmalarını teşvik etmektedir (Kayadibi, 2004). İslam kaynaklarındaki bu öğretiler, din eğitiminde sunulduğunda bireylerin motivasyonunu artırabilmekte ve üretkenlik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilmektedir. Ayrıca din eğitimi, çalışma etiği ve üretkenlikle ilgili öğretileri de içeren becerileri bireylere kazandırarak sorumluluk, adalet, dürüstlük gibi değerleri pekiştirebilmektedir.

Dinin temel prensiplerinden biri olan hesap verebilirlik, bireyin davranışlarının, değerlerinin ve kararlarının, dini çerçevede değerlendirilmesini gerektiren bir beceri olarak öne çıkmaktadır. İslam'ın ilkeleri arasında yer alan hesap verebilirlik, bireyin sahip olduğu ve kontrol ettiği her şeyi, başta kendi bedeni olmak üzere, içinde bulunduğu toplumu ve çevreyi kapsayan bir sorumluluğu içermektedir (Parlakkaya & Demirci, 2017). Din eğitimi kaynaklarında hesap verebilirlik kavramı, bireyin yaşamını ve toplumsal etkileşimlerini değerlendirirken ahlaki sorumluluk bilinci geliştirmeyi amaçlayan öğretileri içermektedir. Ayrıca din eğitimi, bireylere kendi eylem ve kararlarının dini prensiplere uygunluğunu değerlendirme becerisi kazandırarak toplumsal

sorumluluklarını anlama ve yerine getirme konusunda rehberlik etmektedir. Bu çerçevede din eğitimi alanı, bireylerin etik değerlere dayalı bir hesap verebilirlik anlayışını benimsemeleri için zengin fırsatlar sunmaktadır (Akyürek, 2017). Özetle din eğitimi, bireylerin dini prensiplerle uyumlu bir şekilde yaşamaya teşvik ederek toplumsal düzenin ve ahlaki normların sürdürülebilirliğine katkıda bulunurken bireylerin üretken, sorumlu ve hesap verebilir olma yolunda beceri kazanmalarına destek olmaktadır.

1.3.2.5. Liderlik ve Sorumluluk

Liderlik ve sorumluluk becerileri, 21. yüzyılda gereksinim duyulan yaşam ve kariyer becerileri kategorisinin sonuncusunu oluşturmaktadır. Bu beceriler, bireylerin kendi yaşamlarını etkili bir şekilde yönetmelerinin yanı sıra başkalarını etkileyip yönlendirmeleri, toplumlarına karşı sorumluluklarını yerine getirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Liderlik ve sorumluluk becerileri, bireylerin kişisel gelişimiyle birlikte toplumun refahına katkı sağlama noktasında da ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede toplumların gelişimi ve sürdürülebilir kalkınması için liderlik ve sorumluluk becerilerini de içeren çağa uygun yetkinliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim liderlik niteliklerini taşıyan ve sorumluluk alan bireyler, sadece kendi bireysel başarılarına odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda toplumlarının genel refahını artırmak amacıyla ileri görüşlü bir rol üstlenme kapasitesine sahiptirler (Ertem, 2021a).

Liderlik, sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında incelenirken yönetim bilimlerinde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Liderlik genellikle tarihte iz bırakmış kişilerle ilişkilendirilerek etkileyici ve ulaşılması zor bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Ancak liderliği sadece tarihsel efsanevi figürlerle sınırlamak, liderliği abartılı ve ulaşılamaz bir rol olarak algılanmasına neden olmaktadır. Gerçekte liderlik, toplumda birçok kişinin sahip olabileceği, her seviyede ve farklı ölçeklerdeki organizasyonlarda ortaya çıkabilen bir rolü içermektedir. Liderlikle ilgili tarihsel süreçte farklı tanımların yapıldığı görülse de liderlik, genellikle bir grup insanı belirli koşullar altında ortaklaşa kabul edilmiş amaçlar etrafında bir araya getirebilen, ortak amaçları gerçekleştirmek üzere onları etkileyebilen, harekete geçirebilen bilgi ve yetenek olarak tanımlanmaktadır (Çobanoğlu, 2021; Yukl, 2010). Alan yazında liderliğin görevlerine ilişkin bazı çalışmalar, liderin temel görevlerini vizyon belirleme, yönetme, paydaşlarla etkileşimde bulunma ve sorumluluk

üstlenme olarak dört ana bileşenden oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda liderlik, bireyleri yönlendirme ve harekete geçirme gibi özelliklere sahip olduğundan liderin bu özellikleri sergilerken ortaya çıkan sonuçları üstlenmesi, liderlik görevlerinin vazgeçilmez bir unsuru olan sorumluluk becerisini gerektirmektedir (S. Turan, 2020). Sorumluluk ise, bireyin kendi eylemlerinin veya yetki alanına giren olayların farkında olmasıyla bu eylem ve durumların sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluk becerisine sahip bireyin hem ahlaki hem de yasal açıdan kendi davranışlarından ve yetki alanına giren olaylardan kaynaklanan sorumlulukları üstlenmesi beklenmektedir (Özen, 2015).

Liderlik ve sorumluluk becerileri, eğitim bağlamında düşünüldüğünde genellikle okul yöneticilerinin rol ve yetkinlikleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Ancak 21. yüzyılın eğitim gereksinimleri doğrultusunda bu becerilerin sadece okul müdürleriyle sınırlı olmadığı, aksine tüm eğitim paydaşlarının, öğretmenlerden öğrencilere kadar her seviyede bulunan kişilerin sahip olması gereken temel nitelikler olduğu vurgulanmaktadır (Ertem, 2021a). Partnership for 21st Century Learning (P21), öğrencilerin başarıya ulaşmalarını destekleyen liderlik ve sorumluluk becerilerini tanımlayarak bu konuya odaklanmaktadır. P21'in tanımladığı öğrencilerin ihtiyaç duyacağı liderlik ve sorumluluk becerileri, bireyler arası etkileşim ve problem çözme yeteneklerini kullanarak başkalarını bir hedefe doğru yönlendirme, başkalarının güçlü yönlerini kullanarak ortak bir hedefe ulaşabilme, liderlik süreçlerinde dürüst ve etik davranma, örnek olma ve özveriyle diğerlerine ilham verebilme, toplumun çıkarlarını gözeterek sorumlulukla hareket edebilme unsurlarını içermektedir. P21 tarafından tanımlanan liderlik ve sorumluluk becerileri, sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler ve yöneticiler için de büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlere yönelik olarak P21, öğrencilere ulaşmak için çeşitli stratejiler kullanma yeteneklerini geliştirmelerine ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin sürekli olarak değerlendirilmesine destek olmak amacıyla liderlik ve sorumluluk becerisine vurgu yapmaktadır. Bu çerçevede yüz yüze, sanal ve karma iletişim araçlarını kullanarak topluluklar arasında bilgi paylaşımını teşvik etmek, denetlenebilir ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim modeli benimsemek gibi stratejiler üzerinde durulmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2019; Trilling & Fadel, 2009). Sonuç olarak eğitim süreçlerinde liderlik ve sorumluluk becerisi, eğitim paydaşlarının sahip olması gereken kritik unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Bu

beceriler, öğrencilerin bireyler arası ilişkilerde başarılı olmalarına destek olmanın yanı sıra öğretmenlere ve yöneticilere çeşitli stratejiler kullanma ve mesleki gelişimlerini sürdürme konularında katkı sağlamaktadır.

Liderlik ve sorumluluk becerilerinin eğitim süreçlerinde kazandırılmasında din eğitimi alanının önemli fırsatlar sunduğunu ifade etmek mümkündür. Din eğitimi, bireylere doğru dini bilgilerin aktarılmasını amaçlayarak düşünce kapasitelerini geliştirme, insana, ahlaka ve kültürel mirasa saygı, iyilik ve doğruluk prensiplerine yönlendirme, sorumluluk bilinci kazandırma gibi hedeflere odaklanmaktadır (Oruç, 2008; Selçuk, 1997b). Bu bağlamda din eğitimi aracılığıyla kazandırılan dini bilgi, beceri ve anlayışın, bireylerin liderlik potansiyelini ortaya çıkarmalarına ve sorumluluk becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. İslam perspektifinden bakıldığında Kur'an'da yer alan ayetlerin, insanları iyiliğe, doğruluğa, güzelliklere yönlendiren bireylerin varlığını teşvik ettiği görülmektedir (Âl-i İmrân, 3/104,110, Tevbe, 9/112, Hac, 22/41). Bu ayetler, liderlik özelliklerini temsil eden ortak hedef doğrultusunda bireyleri yönlendirme yeteneğine işaret etmektedir. Ayrıca Kur'an-ı Kerim'de yer alan peygamberler ve diğer liderlerin kıssalarından hareketle olumlu liderlik özelliklerinin tespit edilmesi söz konusudur. Kur'an, olumlu bir lider veya yönetici profilini tarif ederken; insanları iyiliğe yönlendiren, kötülükten sakındıran, bilgi sahibi, adaletli, güvenilir, sabırlı, öfkesini kontrol altında tutabilen, istişareye önem veren, etkileyici ve güzel konuşan, empati yeteneği olan, halkın ihtiyaçlarına duyarlı gibi özelliklere vurgu yapmaktadır. Diğer taraftan Kur'an-ı Kerim, olumsuz lider figürlerini ele alarak Firavun, Nemrut gibi negatif örnekler üzerinden liderlikte bulunmaması gereken özellikleri açıklamaktadır (Şimşek, 2022). Bu çerçevede Kur'an-ı Kerim'de yer alan peygamberlerin ve liderlerin kıssalarının öğrencilere sunulması, öğrencilerin bu pozitif örnekleri rol model almasına, liderlik potansiyellerini ve sorumluluk bilincini geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Liderlik ve sorumluluk becerilerinin kazandırılması süreci genellikle öğrencilerin model aldıkları kişilerle özdeşim kurma eğilimine dayanmaktadır. Bu çerçevede eğitim ortamlarında görev yapan idareciler ve öğretmenler, öğrencilere dini, milli ve tarihi şahsiyetlerin yanı sıra günümüzde yaşayan başarılı ve ahlaki özelliklere sahip lider öğretmenlerin de rol model olarak sunulmasıyla ideal kişilik oluşumlarına, liderlik ve sorumluluk becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilmektedir (Çobanoğlu, 2021; Yılmaz, 2019). Din eğitimi bağlamında yaklaşılacak olursa İslam perspektifinde,

Kur'an'daki peygamber ve lider kıssalarının yanı sıra Hz. Peygamber'in yaşantısı, liderlik yönü, Kuran-ı Kerim'de ifade edildiği üzere güzel örnek oluşu (Ahzâb, 33/21) ve hadisleri, liderlik ve sorumluluk becerilerinin geliştirilmesi için önemli kaynaklar olarak değerlendirilmektedir. Hz. Peygamber'in liderlik yönünü; adaletli olması, liyakati esas alması, toplumun ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi, barışçı olması, iyiliği teşvik ederken kötülükten sakındırması gibi özellikler yansıtmaktadır (Albayrak, 2006). Hz. Muhammed'in örnek alınacak liderlik yönüyle birlikte liderliğin gerekliliğine ilişkin "Üç kişi yolculuğa çıkarlarsa, aralarından birini başkan seçsinler." hadisi (Ebû Dâvûd, "Cihad", 85), bireyleri ortak bir hedefe ulaşabilme, yönlendirme, grup içinde lider seçme sürecini teşvik etmektedir. Liderliğin en önemli görevlerinden olan sorumluluğa dair Hz. Peygamber'in "Hepiniz çobansınız. Hepiniz güttüğünüz sürüden sorumlusunuz." hadisi ise (Buhârî, "Nikah", 89), liderliğin geniş bir perspektifte ele alınması gerektiğini ve her bireyin kendi sorumluluk alanında liderlik yapması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede liderlik, sadece resmi pozisyonlarda değil aynı zamanda günlük yaşamda, aile içinde ve toplumda her seviyede gerçekleştirilecek bir sorumluluk olarak anlaşılmaktadır. Bu ilkeler, din öğretimi süreçlerinde sunularak öğrencilerin liderlik ve sorumluluk becerilerinin kazandırılması noktasında katkı sağlayabilmektedir.

DKAB programları, liderlik ve sorumluluk becerileri açısından incelendiğinde, Hz. Peygamberin hikmetli söz ve davranışlarıyla insanları iyiye ve güzele yönlendirdiğinin farkında olma, Hz. Muhammed'in örnek davranışlarının toplumsal hayattaki önemini değerlendirme ve bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alma gibi öğrenme hedeflerinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018e, 2018c). Bu öğrenme hedefleri ve liderlik ile sorumlulukla ilgili öğretiler, bireylerin öz yönetimlerini güçlendirmeleri, insanları ortak bir hedefe yönlendirme yeteneklerini artırmaları, iletişim becerilerini güçlendirmeleri, ahlaki değerlere olan bağlılıklarını pekiştirmeleri, liderlik potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmeleri noktasında önemli fırsatlar sunmaktadır.

1.3.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ile Din Eğitimi İlişkisi

Günümüzde bireyler, hızlı teknolojik değişimlere tanık oldukları, geniş bir bilgiye erişimin mümkün olduğu ve medya ile teknolojinin yoğun bir şekilde kullanıldığı bir dönemde yaşamaktadır. Bu dinamik çağ, bireylerin etkileşimde bulunabilmek ve yaşanan

değişimlere adapte olabilmek adına bilgi, medya ve teknolojiyle ilgili çeşitli işlevsel ve eleştirel düşünme becerilerini kullanma ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda bilgi, medya ve teknolojiyle ilgili becerilere sahip olmak, bireylerin günümüzün kompleks dünyasında başarılı olmalarını sağlamak adına önemli bir role sahiptir. P21 çerçevesinde bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı olmak üzere üç kategori altında incelenmektedir. Bu beceriler, öğrencilere dijital araçlarla düşünme, öğrenme, iletişim kurma, iş birliği yapma ve yaratıcılık gibi önemli yetenekleri geliştirme fırsatları sunmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2019; Trilling & Fadel, 2009). Bu çerçevede konumuz itibarıyla bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verilerek din eğitimi ilişkisi ele alınacaktır. Din eğitimi alanının söz konusu becerilerin kazandırılması noktasında sunduğu avantaj ve dezavantajlar değerlendirilecektir.

1.3.3.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgiye olan gereksinimin ve erişimin hızla arttığı 21. yüzyılda, bilgiye erişebilme, bilgiyi kullanabilme ve yeniden oluşturabilme, modern toplumların temel ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Zaman içinde katlanarak üretilen bilgiler, bireylerin günlük yaşamlarını kolaylaştırmak ve potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmek adına önemli bir kaynak sağlarken bu süreçte bilgi üretimi ve tüketimi arasındaki bilinçsiz döngü, doğru bilgi kaynaklarına yönelmeyi, bilgiyi kullanılabilir ve aktarılabilir hale getirmeyi daha karmaşık hale getirmektedir. Bilgi kirliliği/karmaşası olarak adlandırılan bu durumun üstesinden gelmek ve değişen şartlara uyum sağlamak için gerekli olan şey, bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, değerlendirme ve bilgi üretme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmalarıdır (İpek, 2021).

Bilgi okuryazarlığı kavramının doğuşu, 1960'lı yıllardan itibaren gerçekleşen eğitim reformu hareketleri, teknolojik ilerlemeler, bilgisayarlar, medya ve mobil iletişim araçlarının gelişimi gibi faktörlerin etkisi altında şekillenmiştir. Bu dönemde meydana gelen değişimler, 21. yüzyıl bireyinin karşılaştığı hayati zorlukları anlamada ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini belirlemede önemli bir rol oynamıştır. Geleneksel temel okuryazarlık, yani okuma, yazma ve aritmetik becerileri bu dönemde yetersiz kalmış; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, finansal okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkması kaçınılmaz hale

gelmiştir. Bilgi okuryazarlığı kavramı, Paul Zurkowski tarafından 1974 yılında Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonu (NCLIS) için hazırlanan bir raporda ilk kez kullanılmıştır. Zurkowski'ye göre, insanlar bilgi toplumunda hayatta kalabilmeleri ve rekabet edebilmeleri için bilgi okuryazarı olmaları gerekmektedir (Horton, 2008). Zurkowski, bilgi kaynaklarını işlerine uygulama konusunda eğitim almış bireyleri bilgi okuryazarı olarak tanımlamaktadır. Bilgi okuryazarı bireyler, problemlerin bilgiye dayalı olarak çözülmesi için temel kaynakların yanı sıra çeşitli bilgi araçlarını kullanma tekniklerini ve becerilerini öğrenmiş kişiler olarak nitelendirilmektedir (Zurkowski, 1974).

Bilgi okuryazarlığına ilişkin 1970'li yıllarda yapılan tanımlarda, temelde bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma becerileri vurgulanırken daha sonraki tanımlar bilgi ihtiyacının belirlenmesi, ihtiyaç duyulan bilgiye çeşitli kaynaklardan erişme, bilgiyi etkin bir şekilde kullanma ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, bilgi problemlerini çözme gibi yeteneklerle ilişkilendirilerek daha kapsamlı bir anlam kazanmıştır. Öyle ki bilgi okuryazarlığı, bireylerin bilgiye sürekli olarak erişmeleri, güncel kalmaları ve bilgiyi hayatları boyunca etkili bir şekilde kullanmalarını içerdiğinden yaşam boyu öğrenmenin anahtarı kabul edilmiştir. Ayrıca bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi ve teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bireylerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanma yetenekleri ve bu kullanımın etik ve yasal konuların farkında olarak davranmaları, bilgi kaynaklarını eleştirel ve yetkin bir bakış açısıyla değerlendirmeleri bilgi okuryazarlığının önemli bileşenleri haline gelmiştir (Kurbanoglu, 2010; Polat & Odabaş, 2008).

Bilgi okuryazarlığı, günümüz eğitim paradigmalarında öncelikli bir rol oynayan ve çağın gereksinimlerine uygun bireylerin yetiştirilmesinde kritik bir öneme sahip olan 21. yüzyıl becerilerinden biridir. Bu beceri, bireyin bilgiyi etkili bir şekilde anlamasını, değerlendirmesini ve kullanmasını sağlayarak eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve öz yönetim gibi diğer 21. yüzyıl becerileriyle sıkı bir ilişki içindedir. Temelde bilgiye dayalı olan eğitimin her aşamasında bilginin edinilmesini, işlenmesini ve aktarılmasını gerektirdiği için bilgi okuryazarlığının kazandırılması, eğitimin temel hedefleri arasında önemli bir yer tutmaktadır (Eisenberg, 2008). Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programlarında, bireylerin bilgiyi üretebilme, işlevsel olarak kullanabilme, problem çözebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede DKAB programları da yapılandırmacı ve beceri

temelli bir yaklaşımla öğrencilere sunularak öğrenme hedeflerinde bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına odaklanmaktadır (MEB, 2018c, 2018e).

Zaman içinde toplumsal, kültürel ve teknolojik değişimler, bireylerin karşılaştığı zorlukları aşmak adına özel bilgi ve becerilere vurgu yapan yeni okuryazarlık kavramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda bilgisayar okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, BİT okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı gibi farklı alanlarda çeşitli okuryazarlık kavramları üretilmiştir. Bu süreçte din alanında öne çıkan bir okuryazarlık türü de bireylerin dini bilgiyle ilişkisini konu edinen bilgi okuryazarlığını da kapsayan din okuryazarlığı kavramıdır. Din, çok yönlü/boyutlu bir alan olmasına karşın temelde bilgiye dayalı bir alandır. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazanılmasında, din okuryazarlığı kavramı önemli bir role sahiptir. 2000'lerin başlarından itibaren sıkça bahsedilen din okuryazarlığı kavramı, sadece dini bilgiye ulaşma ve sahip olma yetenekleriyle sınırlı kalmayıp bu dini bilgiyi pratik hayata yansıtmaya, içselleştirme gibi manevi alanla ilgili becerileri de içermektedir. Öte yandan din okuryazarlığı kavramı, referans alınan din ve dini yorumların özgün özelliklerine bağlı olarak farklı şekillerde tanımlanabildiğinden diğer okuryazarlık türlerine göre daha karmaşık bir yapıya sahiptir (Furat, 2012).

Din okuryazarlığı, bireyin belirli bir dinin inançlarını, kavramlarını, ibadetlerini, inanç esaslarını ve tarihi gerçekliklerini anlamak için gerek duyulan bilgi ve beceri setini içermektedir (MEB, 2019). Bu kavram, bireyin dini metinleri anlama, ilgili kavramları çözümleme, değerlendirme ve öznel din dili oluşturma yeteneğini kapsamaktadır. Din okuryazarlığı, bireyin bir dinin temel unsurlarını oluşturan bilgi kaynaklarını, kavramları, sembolleri, doktrinleri, ritüelleri, karakterleri, metaforları anlama ve günlük yaşamında etkili bir şekilde uygulama yeteneğidir (Nazıroğlu, 2015). Ayrıca dinin kaynaklarına ilişkin bilgi sahibi olma, dini içerikleri doğrulama, dinin özgün bir dili olduğunun farkına varma, dini bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilme, dini yaşantının toplum içinde nasıl şekillendiğinin farkında olma, dinin kültürel yapı içindeki rolünü anlama ve dini inançlar, davranışlar ve değerler üzerinde etkili olan unsurların bilincine varma, din okuryazarlığı becerisinin kapsamında değerlendirilmektedir (Furat, 2012).

Din eğitimi, bireylerin din okuryazarlığı becerisini kazanmalarını teşvik ederek bilgi okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu çerçevede din eğitiminin temel hedefleri ile din okuryazarı bireyin özgün nitelikleri

arasında derinlemesine bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, din eğitiminin temel hedeflerinin, din okuryazarlığının içeriğini şekillendireceğini ve aynı zamanda bireyin dini okuryazarlık becerisini kazanabilmesi için gereken özelliklerin, din eğitim süreci içerisinde kazandırılacağını ortaya koymaktadır (Furat, 2012). Din okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasıyla bireylerin dini konularda sahip oldukları önyargıların aşılması, dini çeşitliliği anlama ve saygı yeteneklerinin geliştirilmesi, dini gelenekleri herhangi bir mezhebe bağlı olmaksızın doğrudan kutsal metinler yoluyla öğrenilmesi, eleştirel düşünme kapasitelerinin artırılması, tarih, edebiyat, bilim, ahlak ve kültür gibi alanlarda anlam kurma yeteneklerinin pekiştirilmesi mümkündür (Bilecik, 2018). Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı, bireylerin genel anlamda bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve etkili bir şekilde kullanma yeteneklerini ifade ettiğinden din okuryazarlığı becerisinin edinilmesi, bireylerin bilgi okuryazarlığına dair kapasitelerini derinleştirerek geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla bu durum, din eğitiminin bireylerin bilgi okuryazarlığına dair geniş bir perspektif kazanmalarına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

1.3.3.2. Medya Okuryazarlığı

Bilişim teknolojileri ve dijital medyanın sürekli gelişen dinamikleri, bireylerin ve toplumların bilişsel, duygusal, kültürel, sosyal ve ekonomik yaşamlarında köklü dönüşümlere yol açmaktadır. Bilgiye erişimin hızlandığı ve bilginin öneminin arttığı bu dönemde, bilgiye eleştirel bir perspektifle yaklaşma, bilgiyi analiz etme, yorumlama ve pratikte etkili biçimde kullanma becerisi, yoğun bilgi transferinin yaşandığı medya araçlarında önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Medyanın, bireylerin düşünce yapılarına, değer sistemlerine ve davranış kalıplarına olan etkisi göz önüne alındığında, medya içeriklerine erişimi, bu içeriklerin eleştirel bir perspektifle değerlendirilmesini, medyanın bireyler ve toplumlar üzerindeki etkilerinin farkına varılmasını içeren ve günümüz bireyleri için vazgeçilmez olan medya okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaktadır (Önal, 2007).

Medya okuryazarlığı, iletişim araçlarının çeşitliliği, yaygınlaşması ve kullanımının artışı bağlamında ortaya çıkan ve medyanın değerlendirilmesini içeren kritik bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin medya araçları üzerinden sunulan çeşitli mesajları etkin bir şekilde tanımlayabilme, çözümleyebilme, eleştirel bir perspektifle değerlendirebilme ve kendi

medya içeriklerini oluşturabilme becerilerini içermektedir (RTÜK, 2016). Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarının bilinçli, etik ve verimli bir şekilde kullanılmasını hedefleyen bir beceri grubudur (Gündüz Kalan, 2010). Medya okuryazarı, medyanın sunduğu mesajların objektifliğini ve gerçekliğini sürekli sorgularken bilgi edinme sürecinde alternatif kaynakları değerlendirmektedir. Medyada iletilen mesajların ideolojik, sosyo-kültürel, politik, ekonomik ve tarihsel dinamiklerle nasıl şekillendiği ve bu mesajların bireylerin inanç, davranış ve değer sistemleri üzerindeki etkileri konusunda farkındalık sahibidirler. Bu bilinçle medya okuryazarı, medya aktörlerinin içerik üretim süreçlerindeki manipülatif potansiyelini tanır ve bu bağlamda eleştirel bir düşünce pratiği benimsemektedir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı, bireylerin medya tüketim ve üretim süreçlerinde eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları ve sürdürmeleri için gereken düşünsel becerilere odaklanmaktadır (Aktı, 2011; Kurt & Kürüm, 2010).

Medya okuryazarlığı çalışmaları, 20. yüzyılın ortalarına doğru iletişim teknolojilerinin küresel ölçekte gelişmesiyle birlikte hız kazanmıştır. Bu gelişmeler karşısında İngiltere’de 1930’larda, Kanada’da 1960’larda başlayan medya okuryazarlığı eğitimi (E. Çakmak & Altun, 2013), 1970’lerden itibaren demokratik hakların ve sivil sorumlulukların bir parçası olan kritik bir vatandaşlık uygulaması olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Nitekim, demokrasiyi benimseyen bir vatandaş olabilmek için temel iki yetenek olan eleştirel düşünme ve kendini ifade etme, medya okuryazarlığının kazandırdığı beceriler arasında öne çıkmaktadır (Jols & Thoman, 2008). 1990’lı yıllara gelindiğinde, medya okuryazarlığı alanında uluslararası düzeyde daha sistematik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Hobbs & Jensen, 2009). Türkiye’de ise, medya okuryazarlığına dair ilk kurumsal vurgu, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından 20-21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen iletişim şurasında yapılmış (Altun, 2009), bunu takiben medya okuryazarlığının bireylere kazandırılması amacıyla 2007-2008 öğretim döneminden itibaren ilköğretimde seçmeli medya okuryazarlığı dersi müfredata dahil edilmiştir (MEB, 2006). Medya okuryazarlığı öğretim programıyla öğrencilerin yazılı, görsel ve işitsel medyayla birlikte yeni medya, sosyal ağlar ve video oyunları gibi dijital ortamda bulunan içeriklere ulaşma yeteneğinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilere, medya içeriklerini anlama, eleştirel bir bakış açısıyla analiz etme ve değerlendirme becerilerinin yanı sıra etik, mahremiyet ve kişisel

güvenlik konularını göz önünde bulundurarak dijital ortamda kendi iletilerini üretme yeteneğinin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018d).

Medya okuryazarlığı becerisi, farklı medya formatları aracılığıyla bilgiye erişme, bu bilgileri analiz etme, değerlendirme ve üretme yeteneğini içeren bir çerçeve sunmaktadır (Jols & Thoman, 2008). Bu çerçevede erişim, amaç doğrultusunda uygun medya içeriklerine ulaşmayı; analiz, erişilen medya iletilerini anlama ve anlamlı parçalara ayırmayı; değerlendirme, medya içeriği hakkında bir yargıda bulunmayı; üretme ise medya tüketicisi rolünden çıkıp üretici rolüne geçmeyi içermektedir (Çelik, 2021; Han, 2021). Medyanın, bireylerin tutumları ve davranışlarını değiştirme, kültürel normları etkileme, toplumsal değerleri aktarma, eğlence sağlama ve sosyalizasyon süreçlerine katkıda bulunma gibi çeşitli işlevlere sahip olması, bireylerin medya ile etkileşim halinde oldukları günümüz dünyasında medya okuryazarlığı becerisinin önemini artırmaktadır. Medyanın geniş kapsamlı toplumsal etkisi dikkate alındığında din alanının da bu etkiden bağımsız olamayacağı düşünülmektedir. Medyayla karşılıklı bir etkileşim halinde bulunan din, medya içeriklerine ve medya kuruluşlarına etki ederken medyanın da dinin toplumsal hayata nasıl yansıtılacağını belirleyen bir konumda bulunarak dini içerikleri şekillendirdiği görülmektedir (A. Güneş, 2018). Bu bağlamda Gutenberg'in matbaasında basılan ilk kitabın İncil olması, 1906'daki dünyanın ilk radyo yayınının İncil'den okunan pasajlarla başlaması medyayla din ilişkisine örnek gösterilebilir (Küçükcan, 2005). Medyanın, bireylerin tutum ve davranışlarını değiştirme potansiyeli göz önüne alındığında, medyada dini içeriklere yer verilmesi ve dini mesajları kitlelere ulaştırmak adına medya araçlarının kullanılması, medyayı bir tür din eğitimi aracı olarak işlev görebileceğini de göstermektedir (M. Arslan, 2016). Dolayısıyla din eğitimi süreçlerinde medya okuryazarlığı becerisinin kazandırılması, öğrencilerin medyada sunulan dini içerikleri etkili bir şekilde analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve medya araçlarıyla etkileşim kurarak dini medya içerikleri üretmeleri açısından önem arz etmektedir.

Din eğitimi ve medya okuryazarlığı alanları arasındaki etkileşim, öğrencilere geniş bir yelpazede bilgi ve beceri kazandırma potansiyeli taşımaktadır. Medya okuryazarlığı becerisi, bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi temel becerilere dayanarak medya içeriklerine erişim, analiz, değerlendirme ve içerik üretme süreçlerini içermektedir (Jols & Thoman, 2008). Din eğitimi de öğrencilere bilgi okuryazarlığı ve düşünme becerilerini kazandırma amacı güderken genç nesillere doğru dini bilgilerin

aktarılması, öğrencilerin dini içeriklere bilinçli bir yaklaşım sergilemelerini ve toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Selçuk, 1997a). Din eğitiminde, öğrencilere dini konuları etkin bir şekilde ele alma, çıkarsama yapma, yorumlama ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilme becerilerinin kazandırılmasını içeren amaçlar, medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları ile örtüşmektedir (Furat, 2015). Bu bağlamda din eğitimi süreçlerinde kazandırılacak din okuryazarlığı, eleştirel düşünme gibi beceriler, öğrencilerin medyada amaçlarına uygun dini içeriklere erişme, içerikleri analiz edip değerlendirme ve hatta dini medya içerikleri üretme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca din eğitimi ve medya okuryazarlığı arasındaki bu etkileşim, öğrencilere hem dini hem de medya alanlarında derinlemesine bir anlayış kazandırarak bilgi toplumu içinde etkin bir rol almalarını da destekleyecektir. Din eğitimi, dini pratikleri yönlendirme, dini konularda karar alma ve dini sorunlara rehberlik etme gibi önemli sorumlulukları yerine getirecek dini otoritelerin yetiştirilmesi gibi çeşitli amaçlara sahip bir alandır (Furat, 2015). Ancak günümüzde medyanın etkisiyle dini konularda bilgi üretimi, paylaşımı ve rehberlik gibi işlevlerde önemli bir değişim ve genişleme yaşandığı, din eğitimi süreçlerinde medyanın çeşitli avantaj ve dezavantajlar sağladığı görülmektedir. Medya, dini bilgi edinme/bilgilendirme, dini içerikleri geniş bir kitleye ulaştırma, dini mobilizasyon için yeni bir platform oluşturma (Haberli, 2015), görsel ve işitsel öğelerin kullanılmasıyla içeriğin daha etkili bir şekilde iletme, somutlaştırarak karmaşık konuları anlaşılır kılma, kolayca temin edilebilme, düşük maliyetli olma ve güncel bilgileri içerme (Koç, 2021) gibi birçok avantaj sunmaktadır. Bu avantajlar, din eğitimi açısından medyanın öğretim materyali olarak kullanılmasında önemli bir imkân olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan medyanın ticari kaygılarla dini içeriği yanlış veya taraflı bir şekilde şekillendirebilme riski, medya okuryazarı olmayan ve dini konularda yeterli bilgiye sahip olmayan bireyleri yanıltabilme potansiyeli gibi dezavantajlar da ortaya çıkmaktadır. Bu durum, medya kullanımının dini samimiyeti zedeleyebileceği ve bireylerin yanlış bilgilerle karşılaşarak sağlıklı kararlar almalarını zorlaştırabileceği endişelerini de beraberinde getirmektedir. Medyanın din alanı üzerindeki yıpratıcı etkisini azaltmak ve barındırdığı riskleri minimize etmek, genelde medya okuryazarlığı özelde dini medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasıyla mümkün görünmektedir (Meydan, 2021b; Nazıroğlu, 2015). Bu noktada din eğitiminde, eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlığı gibi becerilerin

kazandırılmasının yanı sıra medya içeriklerinin öğretim süreçlerine konu edinilmesiyle medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Ancak korumacı bir yaklaşımla medyadan uzak durmak ve medya içeriklerini din öğretimi süreçlerinde kullanmamak, öğrencilere medya okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasını sınırlayabilir. Dolayısıyla din eğitiminde medyanın ürettiği ve yayınladığı içeriklere eleştirel bir yaklaşım kazandırmak, medyanın amaçları, yapısı ve içerikleri hakkında öğrencileri bilinçlendirip medya karşısında güçlendirmek üzere (Bilici, 2019) medyayı öğretim sürecine dahil etmek, medya okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda önemli fırsatlar sunacaktır.

1.3.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

İnsanlığın bilgi edinme ve paylaşma çabaları, teknolojinin hayatımıza girmesiyle farklı bir boyuta taşınmış, bu süreçte bilgi yönetimi ve iletişim pratikleri de büyük bir dönüşüm yaşamıştır (Ceylan & Akçay Malçok, 2020). Bilgi çağı olarak nitelendirilen bu dönemde, teknolojinin hızlı gelişimi, özellikle dijital teknolojilerin yaygın kullanımı; öğrenme, iletişim, çalışma ve zaman geçirme alışkanlıklarımızı kökten değiştirmiştir (Silik & Aydın, 2021). 1970'lerden itibaren çeşitli elektronik iletişim sistemleri ve bilgisayarların yaygınlaşması, birçok gelişmiş ülkenin siyasi söylemlerinde, teknolojik açıdan geri kalmaktan korkma eğilimini belirginleştirmiştir. Bu durum, eğitim programlarının bir bileşeni olarak teknolojik okuryazarlık gibi kavramların önemini ortaya çıkarmıştır. Teknolojik gelişmeler karşısında 1980'lerin sonları, 1990'lar ve 2000'ler boyunca bilgiye ulaşma, bilgi aktarımı ve bilgi kullanımı süreçlerine katkı sağlamak amacıyla ağ okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, sosyal medya okuryazarlığı gibi alanlarda gelişmeler yaşanmıştır (Leaning, 2019). Bu okuryazarlık türlerinin özelliklerini içeren bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ise, bilgiyi üreten ve bilgi toplumuna yön veren 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi adına büyük bir öneme sahiptir (Ceylan & Akçay Malçok, 2020).

Teknik olarak bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT); donanım, yazılım ve iletişim araçlarının entegrasyonunu içeren geniş bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Berçe vd., 2008). Küresel düzeyde iletişimi mümkün kılan BİT, genellikle verimlilikle ilişkilendirilmiş olsa da sektörel bağlamda farklı anlamlar taşımaktadır. Ekonomik sektörde, üretilen mallar ve mallarla ilgili hizmetleri temsil ederken işletme sektöründe,

bilgi işleme ve iletişimi simgelemektedir (Günbatar, 2014). Eğitim bağlamında ise BİT, sadece donanım ve cihazları değil aynı zamanda öğretmenler ve öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili sahip olması gereken beceri ve yeterlikleri içermektedir (Zuppo, 2012). Alanlara göre farklı tanımlansa da temel olarak bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, bilgiye erişim ve bilgi kullanımı süreçlerinde teknolojiden etkin bir şekilde faydalanılmasını ifade etmektedir. BİT okuryazarlığı eğitim bilimlerinde 1990'lar öncesi bilgi okuryazarlığıyla ifade edilirken süreç bilgisayar okuryazarlığı, BİT okuryazarlığı ile devam etmiş ve son dönemde dijital okuryazarlık, eğitimde teknoloji kullanımı okuryazarlığı ve eğitimde teknoloji entegrasyonu gibi kavramlarla yaygınlık kazanmıştır (Dinçer, 2021).

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, temelini oluşturan bilgi okuryazarlığı kavramından hareketle tanımlanmaktadır. Bu okuryazarlık, bilgi yeterliğine odaklanan ve bu yeterliği teknoloji aracılığıyla elde etmeyi içeren uzmanlık alanını ifade etmektedir. Teknolojiyle ilgili teknik bilgiye sahip olmak ve teknolojiyi kullanmak, BİT okuryazarlığı için yeterli değildir; çünkü bu okuryazarlık, bilgi işleme becerilerini içeren bir perspektife sahiptir. Bu beceriler, teknoloji aracılığıyla bilgiyi etkili bir şekilde kullanma yeteneği üzerine odaklanmaktadır (Katz, 2005). BİT okuryazarlığı, bilgi toplumunda işlevsel olabilmek için dijital teknolojiyi, iletişim araçlarını ve/veya ağlarını kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi yönetme, değerlendirme ve oluşturma sürecini içermektedir (ETS, 2002). Ayrıca bilgiye erişim ve kullanımını çevreleyen etik ve yasal konular hakkında temel bir anlayışa sahip olmak da BİT okuryazarlığı kapsamında değerlendirilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2019).

Literatürde, BİT okuryazarlığı becerisi için çeşitli ölçütlerin belirlendiği görülmektedir. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE) tarafından geliştirilen standartlar, bu becerileri öğrenci ve öğretmen rolleri açısından ayrı ayrı ele almaktadır. Öğrenciler için belirlenen standartlarda, yetkin öğrenen, dijital vatandaş, bilgi oluşturucu, yenilikçi tasarımcı, bilgi-işlemsel düşünür, yaratıcı iletişimci ve küresel işbirlikçi nitelikleri öne çıkmaktadır. Bu standartlarda, dijital dünyada yaşama, öğrenme ve çalışmanın hak, sorumluluk ve fırsatlarını bilerek dijital vatandaşlığı güvenli, yasal ve etik biçimde kullanan, teknolojiyi etkili biçimde kullanarak öğrenen, tasarımlarında ve iletişimlerinde yenilikçi olan, öğrenmelerini zenginleştirmek ve bakış açılarını genişletmek için dünya çapında iş birliği yapan öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretmenler için

belirlenen standartlarda ise, öğrenci, lider, vatandaş, işbirlikçi, tasarımcı, kolaylaştırıcı ve analist özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin, başkalarından veya başkalarıyla öğrenmeleri, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları ve öğrenmeyi kolaylaştırmaları, öğrencilerin güçlendirilmesini ve başarısını desteklemeleri, dijital dünyaya olumlu ve sorumlu bir şekilde katkıda bulunmalarını teşvik etmeleri, öğrenci odaklı etkinlikler ve ortamlar tasarlamaları, öğrenci hedeflerine ulaşmalarını desteklemek için verileri anlamaları ve kullanmaları, öğretim yöntemlerini sürekli olarak geliştirmeleri beklenmektedir (ISTE, 2024). BİT okuryazarlık becerilerine ilişkin görüş ortaya koyan araştırmacılardan Wan (2012), teknik, bilişsel ve sosyal duygusal olmak üzere üç kategoride dijital okuryazarlığının ölçütlerini sunmaktadır. İlk kategori olan teknik boyut, BİT’i öğrenme ve günlük faaliyetlerde kullanmak için teknik ve operasyonel becerilere sahip olmayı içermektedir. Bilişsel boyutta, dijital bilgiyi değerlendirme ve oluşturma süreçlerinde eleştirel düşünme kapasitesi vurgulanırken içeriklerle ilgili etik, ahlaki ve yasal konular hakkında bilgi sahibi olmayı da gerektirmektedir. Sosyal-duygusal boyut ise BİT’i sorumlu bir şekilde yüz yüze iletişim kurarken geçerli olan kuralları uygulama, kişisel mahremiyete saygı duyma, tehditlere karşı bilinçli bir şekilde başa çıkma becerileri olarak tanımlanmaktadır (Ng, 2012). BİT okuryazarlığı becerisi özetle, bilgi erişimi, kullanımı ve üretimi süreçlerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma, eleştirel düşünceyle bilgiye yaklaşma, sorumlu, etik ve hukuki standartlara uygun bir biçimde verileri kullanmayı içeren bir beceri seti olarak ifade edilmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, 21. yüzyılın değişen dinamikleri ve beceri gereksinimleri açısından hayati bir öneme sahiptir. Bu beceri seti, bireylerin hızla değişen koşullara adaptasyonunu sağlayarak günümüzün teknoloji odaklı yaşam tarzına entegrasyonu mümkün kılmaktadır. Teknolojik ilerlemelerin hayatın her alanında etkisi göz önüne alındığında BİT okuryazarlığının bireylere kazandırılması, eğitim sistemlerinin güncellenmesini ve teknolojinin eğitim süreçlerine başarılı bir şekilde entegre edilmesini gerektirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, eğitim kurumlarının teknolojik altyapısının güçlendirilmesi, öğretim programlarının BİT destekli öğretime uygun hale getirilmesi, eğitsel içeriklerin teknoloji temelli olarak geliştirilmesi gibi önemli unsurları içermektedir. Teknolojiyi kullanacak olan öğretmenlerin ve öğrencilerin BİT okuryazarlığı becerisini kazanmaları için sağlanacak eğitimler de bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bağlamda MEB tarafından

başlatılan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi, teknolojik fırsat eşitliği sağlanması ve öğretmenler ile öğrencilerin bilişim yeterliklerini arttırma amacını taşımaktadır. Aynı şekilde MEB tarafından geliştirilen EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu, teknolojinin eğitime etkin bir şekilde entegre edilmesini sağlamakla birlikte dijital öğretim içeriklerinin oluşturulması, çevrimiçi ve etkileşimli sınıflar aracılığıyla öğretimin gerçekleştirilmesi gibi birçok olanak sunmaktadır (Çoban, 2018). Öğretmenlerin BİT okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak MEB tarafından yayınlanan dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu, öğretmenlere bu becerileri öğrencilere etkili bir şekilde aktarma konusunda rehberlik etmeyi amaçlarken (MEB, 2020a), ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) da sunulan içeriklerle öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca öğretim programlarında merkeze alınan TYÇ kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen dijital yetkinlikle birlikte bilişim teknolojileri ve yazılım, teknoloji ve tasarım gibi dersler de öğrencilerin BİT okuryazarlığı becerisini geliştirmelerini destekleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2018b, 2018f).

Bilgi ve iletişim teknolojileri, günümüzde toplumsal dönüşümü hızlandıran ve geniş bir etki alanına sahip olan önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teknolojilerin sürekli olarak gelişmesi ve yaygınlaşması, toplumların dijitalleşme sürecine hızla adapte olmasını gerekli kılmaktadır. BİT'in etkisi, günlük yaşamdan siyasete, ekonomiden ticarete, eğitim sistemlerinden kültürel ve değer aktarım süreçlerine, hatta toplumsal yaşamın önemli bir parçası olan dine ve bu bağlamda din eğitimi süreçlerine kadar her alanda hissedilmektedir (Haberli, 2019). Nitekim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin din alanına etkilerinden hareketle dijital din, online din, sanal din, siber din gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Dağ, 2021). Söz konusu kavramların tümünü yansıtan dijital din, sadece çevrimiçi ortamda ifade ve uygulama bulan bir din anlayışını değil aynı zamanda dijital medya ve ortamların dini pratiği şekillendirmesi ve dini pratiklerin dijital ortamları nasıl şekillendirdiğine işaret eden bir kavramdır. Dijital din, dijital medya ve kültürün etkileşimiyle ortaya çıkan, çevrimiçi ve çevrimdışı platformlarda var olan dinî deneyimleri ve uygulamaları içeren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Campbell, 2013). Dijital araçların din alanında kullanımı, dini bilgiye erişim ve dini pratikler gibi dini yaşamın çeşitli yönlerinde birçok kolaylıklar ve yenilikler sağlamıştır. Örneğin, dijital ortamda yazılı, sözlü, görsel ve video araçlarıyla zenginleştirilmiş pek çok dini

bilgiye erişme, çevrimiçi dinî eğitim kurslarına katılma, sanal ortamda dua gönderme, mobil uygulamalar üzerinden hatim takibi, namaz vakti, zikir matik gibi araçları kullanma, sanal hac ibadeti gibi birçok dinî uygulama ve deneyim dijitalleşmeyle birlikte mümkün hale gelmiştir (İ. Çapcıoğlu & Anık, 2021). Ancak bu dijitalleşme süreci, dini bilgi edinme kaynaklarının değişmesiyle dijital ortamdaki dini bilginin otantikliği/doğruluğu, dini bilgilerin bağlamından kopararak sunulması, dini otorite belirsizliği gibi konularda belirli zorlukları da beraberinde getirmiştir (Dereli, 2019). Bu durum, din eğitiminde dijital ortamda sunulan dinî içeriklerin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi ve doğru bilgiye ulaşılabilmesi için gerekli olan bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı becerisinin önemini ortaya koymaktadır.

Din eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı olmalarına olanak sağlarken aynı zamanda modern toplumun gereksinimlerini karşılamalarına yönelik önemli fırsatlar sunmaktadır. Din, birçok varlık, nesne, olay ve olgu ile doğrudan ilişkili olarak insanların günlük yaşamlarında toplumsal hayatta, kültürel mirasta, mimaride edebiyatta vb. birçok alanda etkilerinin görüldüğü bir olgudur. Dolayısıyla toplumun, kültürün ve çevrenin dinamiklerini anlamak ve bu bağlamdaki sorunları çözebilmek için etkili bir din öğretimi gereklidir. Din eğitimi, kutsalla ilgili soyut ve sembolik anlatımların sık sık yer aldığı, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını kapsayan bir içeriğe sahip olduğundan etkili bir din öğretimi için konuların öğrencilerin zihin dünyasında somutlaştırılarak daha anlamlı hale gelmesi, öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesi, dinle ilgili anlayış ve uygulamaları doğru tanıyabilmeleri adına din öğretimi teknolojisinin kullanımı bir zorunluluk haline gelmiştir (Korkmaz, 2017). Din eğitimi, geleneksel öğretim materyallerinin yanı sıra yenilikçi teknoloji ve materyallerin öğrenme sürecine entegre edildiği aktif bir sürece vurgu yapması, din öğretiminin doğası gereği yenilikçi teknoloji ve materyal kullanımına uygun olduğunu göstermektedir. Din eğitimi programlarında çeşitli öğretim durumları için farklı öğretim materyalleriyle birlikte hemen hemen her konu için uygun bir öğretim teknolojisi kullanılabilmesi de (Baltacı, 2018) BİT okuryazarlığı becerisinin kazandırılması için geniş bir alan sağlamaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte dinî içeriklere erişimde ve içeriklerin çeşitliliğinde yaşanan bolluk, bilgi güvenilirliği ve niteliği konusunda endişelere yol açarken dini temsil eden otorite boşluğu sorununu beraberinde

getirmektedir (Kuban Torun & Torun, 2022). Teknolojiyle büyüyen dijital yerliler olarak nitelenen (Prensky, 2001) günümüz öğrencilerinin sözü edilen endişelerden kurtulmalarında ve dijital ortamdaki dini içerikleri değerlendirerek dini bilgilerin gerçek hayatı yorumlamaya destek olacak şekilde kullanmalarında din eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Din eğitiminin amaçları arasında öğrencilerin dinî konuları düşünmelerini sağlayacak ve anlayış geliştirecek dini düşünme becerilerinin geliştirilmesi bulunmaktadır. Bu beceriler, dinin özünü anlama, dini öğretilerden hareketle hayatı anlamlandırma, temel ahlaki sorunlara cevap bulma ve kültür, toplum ile tarihin din üzerindeki etkisini anlama gibi unsurları içermektedir (Altaş, 2022). Bu çerçevede dijitalleşmenin sağladığı bilgi yığınları karşısında bireyin eleştirel bir perspektife sahip olması, karşılaştığı farklı akımlar ve görüşler karşısında bocalamaması sağlam temellere dayanan din eğitimiyle mümkün görünmektedir (İltuş, 2021).

Din eğitimi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanlardan faydalanarak bilgiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini geliştirme fırsatları sunmanın yanı sıra BİT okuryazarlığının bir parçası olarak bilgiye erişim ve kullanımını çevreleyen etik ve yasal konular hakkında temel bir anlayışın kazandırılmasını da içermektedir. Bu bağlamda din eğitimi, öğrencilere değerlerin yaşamın her alanında önemsenmesi gerektiğini öğretirken gerçek hayat ile sanal dünya arasında dini kimlik açısından bir ayrım gözetmeden bilgiye erişim ve kullanımda kişisel mahremiyete saygı ve sorumlu davranma gibi becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Öztürk & Tosun, 2021). Dolayısıyla din eğitimi, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla gerek bilgi erişimi ve bilgi kullanımı konusunda eleştirel bir perspektif geliştirerek gerekse bilginin kullanımına yönelik etik konulara dair farkındalık oluşturarak BİT okuryazarlığı becerisinin kazandırılması noktasında fırsatlar sunmaktadır.

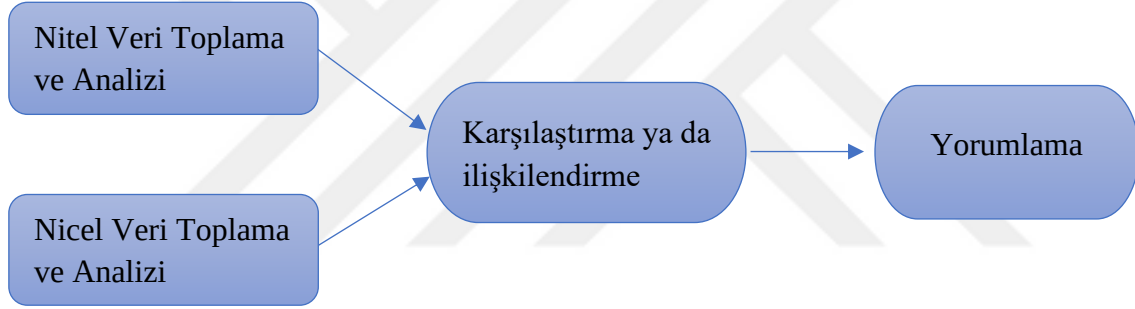
Din eğitimi alanında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kazandırılması, öğretmenlerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanma yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu alandaki teknolojik araçların ve materyallerin kullanımı, öğretim teknolojisi konusundaki güncel bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin BİT kullanım düzeyleri düşükse, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını ve öğrencilere BİT okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasını sınırlamaktadır. Günümüzde din eğitiminde metaverse (Özdemir & Giynaş, 2022; Parlak, 2023), artırılmış gerçeklik (Demir, 2020) gibi yeni teknolojik uygulamaların kullanılabilir hale gelmesi, öğretmenlerin teknolojik

yeterliklerinin önemini daha da artırmaktadır. Özellikle sanal teknolojilerin, görsel/işitsel materyallerin tasarımının gerektirdiği yetkinlik düzeyi oldukça yüksektir. Bu bağlamda günümüz din dersi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak teorik bilgilerle ve az sayıda uygulama deneyimiyle yetişmeleri, öğrencilere BİT okuryazarlık becerilerini kazandırmada sınırlılıklar oluşturmaktadır (Baltacı, 2018) Diğer taraftan BİT okuryazarlığının din eğitiminde kazandırılmasında öğretim programları da önemli bir rol oynamaktadır. Dini ve kültürel değerlerin aktarılması ve etkin bir din öğretimi için tasarlanmış DKAB programlarında BİT ile ilgili kazanımlara neredeyse hiç vurgu yapılmaması, BİT okuryazarlıklarının kazandırılmasını güçleştirmektedir.

Sonuç olarak din eğitimi, hedef kitlesine etkili biçimde ulaşabilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmak durumundadır (Trocholepczy, 2021). BİT'in din eğitimine sunduğu fırsatlar ve öğrencilerin dini öğretileri daha iyi kavramalarına yardımcı olma potansiyeli, bu ihtiyacı daha da artırmaktadır. Söz konusu potansiyelin hayata geçirilebilmesi için öğretim teknolojilerinin din eğitiminde kullanımı önem taşırken bu durum öğrencilere BİT okuryazarlığı kazandırma olanakları da sunmaktadır. Bununla birlikte DKAB programlarında BİT ile ilgili kazanımlara vurgu yapılmaması ve din dersi öğretmenlerinin dijital araçları etkin kullanamaması gibi unsurlar, BİT okuryazarlığının geliştirilmesini sınırlandırabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin artırılması ve öğretim programlarının BİT odaklı güncellenmesi, BİT okuryazarlığının din eğitiminde etkin bir şekilde kazandırılmasına imkân sağlayacaktır.

2. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi arasındaki ilişkiyi konu edinen bu araştırmada, kapsamlı ve derinlemesine bir analiz sağlamak amacıyla karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını bir arada kullanarak araştırma probleminin çok boyutlu olarak ele alınmasına ve daha iyi anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Çalışmada, karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Bu desen, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplanmasını, ayrı ayrı analiz edilmesini ve sonuçların birleştirilerek yorumlanmasını içerirken araştırma konusuna dair daha bütünlüklü bir anlayış geliştirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu yöntem, hem nicel hem de nitel verilere eşit düzeyde öncelik vererek her iki veri setinin güçlü yönlerinden faydalanarak araştırma yapılmasına imkan sağlamaktadır (Creswell, 2017). Araştırmada kullanılan yöntem deseni aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 7: Araştırma Deseni

Kaynak: (Creswell, 2017, s. 706)

Araştırmada kullanılan yöntem, 21. yüzyıl becerilerinin DKAB öğretim programlarına yansımaya düzeyini nitel boyutta analiz ederken DKAB öğretmenlerinin bu becerilerin kazandırılmasına yönelik yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından nicel boyutta araştırmayı kapsamaktadır. Araştırmada elde edilen nitel ve nicel veriler, ayrı ayrı analiz edildikten sonra sonuç bölümünde ilişkilendirilerek yorumlanmaktadır.

2.1. Nitel Araştırma Yöntemi

Araştırmanın nitel boyutu, durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Durum çalışması, belirli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birden fazla olgunun gözlem, görüşme, doküman analizi gibi çoklu veri toplama yöntemleri kullanılarak derinlemesine incelendiği ve durumlara özgü temaların belirlenip yorumlandığı nitel bir araştırma desendir (Subaşı & Okumuş, 2017). Bu doğrultuda DKAB öğretim

programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından sergilediği görünüm ile 2018 ve 2024 öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından karşılaştırılması bir durum olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir (A. Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi, araştırma odağındaki konu veya olgularla ilgili kaynakların, nesnel, ölçülebilir ve sayısal tanımlanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla belirli kurallar çerçevesinde analiz etmeyi amaçlayan bir tekniktir (Metin & Ünal, 2022). Bu çalışmada, 21. yüzyıl becerilerinin DKAB program öğelerine ne düzeyde yansıdığını analiz etmek amacıyla literatürde yaygın kullanılan P21 beceri çerçevesi temel alınmış ve içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz yöntemi kullanılmıştır (N. Bilgin, 2006). Bu yöntemle dayanarak P21 beceri çerçevesinde yer alan beceri kategorilerine ilişkin kodlamalar gerçekleştirilmiş ve kategorilere ait frekanslar tespit edilerek becerilerin programlardaki varlığı ve yoğunluğu değerlendirilmiştir.

2.1.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında, 2018 ve 2024 DKAB öğretim program kılavuzları incelenmiş ve bu kılavuzlardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. 2018 ve 2024 öğretim programları; temel alınan yaklaşımlar, amaçlar ve vizyon, uygulanmasına ilişkin ilkeler ve açıklamalar, sınıf düzeylerine göre ünite ve kazanımlar ile ölçme ve değerlendirme başlıkları üzerinden P21 beceri çerçevesi doğrultusunda beş kategoride değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda programların temel yaklaşımları, vizyonları ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin metinler, P21 becerileriyle sınırlı düzeyde ilişkilendirildiğinden frekans tabloları yerine metin formatında ifade edilmiştir. Diğer kategorilerdeki maddeler ise ayrıntılı olarak değerlendirilmiş ve elde edilen kodlamalar frekans tabloları aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca kodlama sürecinde kazanımların doğrudan ilişkilendirilebileceği beceriler önceliklendirilmiş ve her kazanım, ilgili beceri kategorisiyle eşleştirilmiştir. Bununla birlikte beceri kategorilerinin birbirinden kesin sınırlarla ayrılmadığı dikkate alınarak bir kazanımın birden fazla beceri kategorisiyle ilişkilendirilebileceği kabul edilmiştir. Bu analiz sürecinde öğretim programlarının temel bileşenleri arasında kazanımların merkezi bir role sahip olması ve program içeriği ile kapsamının öncelikli olarak kazanımlar üzerinden tanımlanması nedeniyle analizler

kazanımlar temelinde gerçekleştirilmiştir. Kazanım açıklamaları ve 2024 programında yer alan programlar arası bileşenler, kodlama sürecine dahil edilmemiştir.

Program metinlerinin analizi, P21 beceri çerçevesinin üç ana kategorisinde yer alan 11 beceriyi temel alan bir kodlama şeması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemi, birinci bölümde “21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık” başlığında yer verilen P21 beceri tanımları esas alınarak bu tanımlarla örtüşen metinlerin ilgili becerilerle eşleştirilmesi yoluyla yapılmıştır. P21 beceri çerçevesinin öğrenme ve yenilik becerileri kategorisinde yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi kodlamasında, öncelikle bu beceriyi doğrudan ifade eden metinler (MEB, 2018c, s. 8, 2024b, s. 5) dikkate alınmıştır. Ardından üst düzey bilişsel süreçleri temsil eden fark etme, ilişkilendirme, değerlendirme, tartışma, savunma, yorumlama, gözleme dayalı tahminde bulunma, akıl yürütme, yapılandırma, sorgulama, sentezleme ve çözümleme gibi becerileri içeren hedef ifadeler, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi kategorisinde değerlendirilerek kodlanmıştır (örnekler için bkz. 2018 İDKAB: 4.3.1., 5.4.3., 7.1.3., 8.1.3.; 2024 ODKAB: 9.1.2., 10.1.2., 12.1.2.). Yaratıcılık ve yenilikçilik becerisiyle ilgili olarak program kılavuzlarında bu beceri tanımlarıyla ilişkilendirilebilecek herhangi bir ifadeye rastlanmadığı için bu kategoriye yönelik bir kodlama yapılmamıştır. İletişim ve iş birliği becerisi için doğrudan iletişim becerisine atıfta bulunan metinlerin (MEB, 2018c, s. 8, 2024b, s. 5) yanı sıra dinî ifadelerin doğru kullanımı, sevgi ve saygının önemi, toplumsal nezaket kuralları, Hz. Muhammed’in aile içi iletişim örnekleri ve istişareye verdiği önem gibi konuları içeren metinler de iletişim ve iş birliği becerileriyle ilişkilendirilerek kodlanmıştır (örnekler için bkz. 2018 İDKAB 4.1.1., 5.3.1., 5.4.2., 8.4.3.; 2024 İDKAB: 4.1.1.; 2024 ODKAB 12.2.2.).

P21 beceri çerçevesinin bir diğer kategorisi olan yaşam ve kariyer becerileri çerçevesinde yer alan esneklik ve uyum becerisi, farklı inanç ve yorumlara saygı gösterme, dinin farklı yorum biçimlerinin varlığının kabul edilmesi gibi içeriklerle ilişkilendirilerek kodlanmıştır (örnekler için bkz. 2018 İDKAB 5.3.1., 7.5.1.; 2018 ODKAB, 10.3.4.). Sosyal ve kültürlerarası becerilere dair yapılan kılavuz analizlerinde, kültürel bağlamda dinle ilgili geleneklerin bilinmesi, dinin izlerinin mimari, edebiyat ve müzik gibi sanat dallarında takip edilebilmesi, İslam düşüncesinde ortaya çıkan çeşitli yorum biçimlerinin sınıflandırılması, farklı dinler, inançlar ve dini yorumların tanınarak bunlara saygı gösterilmesi gibi içerikler bu beceriyle ilişkilendirilmiştir (örnekler için bkz. 2018

İDKAB, 5.2.3., 6.5.2., 7.5.3.; 2024 ODKAB, 9.5.3., 10.5.1. 11.3.2., 12.5.1.). Girişimcilik ve öz yönetim becerisi kapsamında, peygamberlerin ahlaki değerlerinin içselleştirilerek davranışa dönüştürülmesi, peygamberlerin çalışmaya verdiği önemin anlaşılması, zararlı alışkanlıklardan kaçınma, tutum ve davranışlarda ölçülü olma gibi konular ele alınmıştır (örnekler için bkz. 2018 İDKAB, 4.4.4., 5.4.4., 8.4.2.; 2024 İDKAB, 4.3.4., 6.3.1., 8.2.2., 8.4.4.). Program kılavuzlarında üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisiyle herhangi bir metin ilişkilendirilemediğinden bu alanda kodlama yapılmamıştır. Liderlik ve sorumluluk becerisi ise, peygamberlerin, özellikle Hz. Muhammed'in söz ve davranışlarıyla insanlığa örnek olması, toplumsal yaşamda adalet ve ahlaki değerleri gözeterek insanları iyiye ve güzele yönlendirmesi gibi içeriklerle ilişkilendirilerek kodlanmıştır (örnekler için bkz. 2018 İDKAB, 6.1.3., 8.4.5., 8.4.7., 8.4.8.; 2024 İDKAB 4.5.4., 8.4.3.).

P21 beceri çerçevesinin son kategorisi olan bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları alanında, bilgi okuryazarlığı becerisiyle ilişkilendirilerek kodlanan metinler, genellikle bireylerin bilgiyi ifade etme, tanımlama, sınıflandırma, açıklama, özetleme, tanıma, örneklendirme, bilgi toplama ve inceleme gibi hedefleri içermektedir. Bununla birlikte bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki sınırların kesin bir şekilde ayrılmasının güç olduğu göz önünde bulundurularak bilgiye ilişkin temel bilişsel beceriler bilgi okuryazarlığıyla daha üst düzey bilişsel beceriler ise eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiş ve bu şekilde kodlanmıştır (örnekler için bkz. 2018 İDKAB, 4.1.4., 4.4.5., 5.5.2., 6.2.4.; 2024 İDKAB, 4.1.4., 5.2.2., 7.2.1., 8.4.2.). Medya okuryazarlığına ilişkin içeriklerin analiz sürecinde, 2024 ODKAB programı hedefleri arasından yalnızca milli, dini ve ahlaki kavram ile değerlerin yorumlanmasında bilgi, dijital ve görsel okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlık türlerinden faydalanılması gerektiğini belirten amaç ifadesi, medya okuryazarlığı bağlamında kodlanmıştır. BİT okuryazarlığı ise, programların uygulanmasına dair açıklamalarda teknolojinin kullanımını içeren metinlerle ilişkilendirilirken teknoloji ile ahlak arasındaki ilişkiyi ele alan bir kazanım ise (2024 ODKAB, 10.4.2) BİT okuryazarlığı kapsamında kodlanmıştır.

2.2. Nicel Araştırma Yöntemi

Araştırmanın nicel boyutunda, DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları ele alınmıştır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterliklerinin doğrudan ölçümü, öğretmenlerle birebir kapsamlı

performans değerlendirmeleri ve uzun süreli bir çalışma sürecini gerektirdiğinden bu çalışmada şretmenlerin öz-bildirimlerine dayalı yeterlik algıları incelenmiştir. Bu doğrultuda DKAB şretmenlerinin yeterlik algıları ölçülerek çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, çoklu değişkenler arasındaki etkileşimi veya bağlantıyı ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma yöntemi olup bu yaklaşımda değişkenlere dayalı grup karşılaştırmaları ve değişkenler arası ilişki düzeylerini gösteren korelasyon analizleri yapılmaktadır (Creswell, 2017; Karasar, 2018). Çalışmada, gruplar arasındaki ilişkileri belirlemek için karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiş, anlamlı farklılıkların tespit edildiği durumlarda etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Aynı zamanda bazı değişkenler arası ilişki düzeylerinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular, literatürdeki benzer araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

2.2.1. Evren ve rneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-ğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi şretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Cohen vd., 2021). Bu erevede Türkiye İstatistik Kurumunun Bölge Sınıflandırması Düzey 1'e göre belirlenen her bölgeden seçilen 11 ilde farklı eğitim kademelerinde görev yapan toplam 885 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi şretmeni araştırma kapsamına alınmıştır. Maksimum eşitlilik örnekleme yöntemiyle farklı bölgelerde ve eğitim kademelerinde görev yapan şretmenlerin katılımı sağlanarak DKAB şretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının geniş bir perspektifte betimlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmaya katılan şretmenlerin demografik özelliklerine dair bulgular tabloda verilmiştir.

Katılımcıların Demografik Özellikleri		f	%
Cinsiyet	Kadın	523	59,1
	Erkek	362	40,9
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	154	17,4
	İlahiyat Fakültesi	714	80,7
	İslami İlimler Fakültesi	17	1,9
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	87	9,8
	Ortaokul	338	38,2
	İmam Hatip Ortaokulu	199	22,5
	Anadolu Lisesi	140	15,8
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	70	7,9
	Fen Lisesi	14	1,6
	Diğer Lise Türleri (Sağlık Meslek, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Özel Eğitim, Mesleki Eğitim)	37	4,2
	Lisans	713	80,6
Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans	164	18,5
	Doktora	8	,9
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	215	24,3
	6-10 Yıl	318	35,9
	11-15 Yıl	120	13,6
	16-20 Yıl	126	14,2
	21 ve üstü	106	12,0
Toplam		885	100

Tablo 4: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tabloda sunulan veriler doğrultusunda araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin %40,9'u erkek, %59,1'i ise kadındır. Katılımcıların %80'i ilahiyat fakültesi, %17,4'ü ise eğitim fakültesi mezunudur. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yaparken, %30'u lise, %10'u ise ilkokul kademesinde çalışmaktadır. Katılımcıların %80'i lisansüstü eğitime devam etmezken, %18'i yüksek lisans ve 7 kişi ise doktora derecesine sahiptir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında, %60'ının 10 yıl ve altı deneyime sahip olduğu, %13,6'sının 11-15 yıllık, %14,2'sinin 16-20 yıllık ve %12'sinin ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir.

2.2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak demografik bilgileri içeren bir kişisel bilgi formu ile Hızıroğlu ve Zengin (2024) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem gibi

demografik özelliklerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği ise 40 maddeden ve “yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri” olarak isimlendirilen üç faktörden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde tasarlanan bu ölçekte, katılımcıların alabileceği en yüksek puan 200, en düşük puan ise 40’tır. Ölçekten alınan puanların artışı, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının güçlendiğini göstermektedir.

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %45,725 olarak belirlenmiştir. Bu varyansın dağılımı incelendiğinde, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” boyutunun %30,65, “Öğrenme ve Yenilik Becerileri” boyutunun %8,19 ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” boyutunun %6,87 oranında varyans açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” boyutu için Cronbach alfa değeri .862, “Öğrenme ve Yenilik Becerileri” boyutu için .857 ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” boyutu için .873 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri ise .932, tabakalı alfa değeri .939 ve Omega katsayısı .934 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

2.2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, Millî Eğitim Bakanlığından alınan izin doğrultusunda* 2024 yılı Şubat-Mayıs döneminde, Türkiye’nin çeşitli illerinde Google Forms aracı kullanılarak online toplanmıştır. Google Forms platformu aracılığıyla oluşturulan anketler, farklı illerdeki DKAB öğretmenlerine iletilmiştir. Anket formunda öncelikle öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; bu araştırmanın bilimsel amaçlarla yapıldığı, kişisel verilerin gizli tutulacağı ve kişisel kimlik bilgileri içermediği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde, öncelikle uç değer analizi yapılmış ve z-skoru -3 ile +3 aralığında olmayan 12 değer analizden çıkarılmıştır. Devamında verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Normallik analizinde basıklık (.387) ve çarpıklık (-.909) değerleri incelenmiş olup her iki değer de -1 ile +1

* Araştırma, MEB’in 08/11/2023 tarihli ve 89249517 sayılı izni ile Amasya, Ankara, Antalya, Bitlis, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kayseri, Sakarya ve Trabzon illerinde yürütülmüştür.

aralığında olması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu nedenle analiz sürecinde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır (Çokluk vd., 2021). DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden öncelikle betimsel analizlerle değerlendirilmiştir. Analizlerde kullanılan ölçekte, 0.80 (4/5)'lik aralıklar kullanılarak yorumlanmıştır: 1.00-1.80 aralığı çok düşük, 1.81-2.60 aralığı düşük, 2.61-3.40 aralığı orta, 3.41-4.20 aralığı yüksek ve 4.21-5.00 aralığı çok yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği çıkarımsal analizlerle değerlendirilmiştir (Creswell, 2017). İkili gruplar arasındaki farklılıkların tespiti için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup arasındaki farklılıkları incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların tespit edildiği durumlarda, bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Varyans homojenliğinin sağlandığı durumlarda, eşit örneklem büyüklüğü gerektirmeyen Scheffe testi tercih edilmiştir. Buna karşın varyansların homojenliğinin sağlanamadığı durumlarda, eşit örneklem büyüklüğü gerektirmemesi ve diğer testlere nazaran daha tutucu sonuçlar vermesi sebebiyle Tamhane T2 testi kullanılmıştır (Kayri, 2009; Taşpınar, 2017). Anlamlı farklılıkların saptandığı analizlerde, ortalamalar arasındaki farkın büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, nicel araştırmalarda grup farklılıklarının veya değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü belirlemeye yönelik bir katsayı olarak tanımlanırken kullanılan istatistiksel testlere göre farklı formüllerle hesaplanmaktadır (Creswell, 2017). Araştırmada t-testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen's d değeri kullanılırken d değerinin sınır aralıkları .2 (küçük), .5 (orta) ve .8 (büyük) olarak kabul edilmiştir. Varyans analizinde tespit edilen anlamlı farklılıkların etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise eta-kare (η^2) analizi uygulanmış ve sınır aralıkları .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (büyük) olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2020; Üstün & Eryılmaz, 2014,). Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı da analizlerde kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında 0.00-0.29 arası düşük, 0.30-0.69 arası orta ve 0.70-1.00

arası yüksek düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Verilerin analizinde ölçüt alınan referans aralıkları daha anlaşılır olması için tabloda gösterilmiştir.

Betimsel Aralığı (5'li Ölçeği)	Analiz Likert	Cohen's <i>d</i> Etki Büyüklüğü	Eta Kare (η^2) Etki Büyüklüğü	Korelasyon Katsayısı (<i>r</i>)
1.00-1.80: Çok Düşük		0.0 - < 0.2: Küçük	0.0 - < 0.01: Küçük	0.00-0.29: Düşük
1.81-2.60: Düşük		0.2 - < 0.5: Orta	0.01 - < 0.06: Orta	0.30-0.69: Orta
2.61-3.40: Orta		0.5 - < 0.8: Büyük	0.06 - < 0.14: Büyük	0.70-1.00: Yüksek
3.41-4.20: Yüksek				
4.21-5.00: Çok Yüksek				

Tablo 5: Veri Analizinde Ölçüt Alınan Referans Aralıkları

Kaynak: (Büyüköztürk, 2020; Üstün & Eryılmaz, 2014)

DKAB öğretmenlerinden elde edilen verilerin psikometrik özellikleri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Ölçeğin çok boyutlu yapısı dikkate alınarak iç tutarlılık güvenilirliği farklı metodolojik yaklaşımlarla değerlendirilmiştir (Soysal, 2023). Çalışma kapsamında elde edilen verilere ilişkin güvenilirlik analizleri incelendiğinde, Cronbach alfa katsayısı .985 olarak hesaplanmıştır. Çok boyutlu ölçeklerin doğasına daha uygun bir güvenilirlik göstergesi olan McDonald Omega katsayısı ise .987 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutların güvenilirlik düzeylerini de hesaba katan ve çok boyutlu ölçeklerde güvenilir sonuçlar veren tabakalı alfa katsayısı .974 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırma kapsamında toplanan verilerin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve dolayısıyla bu verilerin güvenilir kabul edilebileceğini göstermektedir.

3. BÖLÜM: 2018 VE 2024 DKAB PROGRAMLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Günümüzde bilimsel ilerlemeler ve teknolojiye hızlı değişimler, bireylerin ve toplumların gelişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve çağa uyum sağlayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu durum, eğitim-öğretim süreçlerini doğrudan etkileyerek eğitim paradigmalarının dönüşümünü ve yeni eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde bireyden beklenen rollerin değişmesi, bireyin yetiştirilmesinde merkezi bir rol oynayan eğitim sisteminin de dönüşümünü ve güncellenmesini beraberinde getirmektedir. Bilginin hazır ambalajlı bir ürün olarak bireylere sunulduğu, tekrara ve ezbere dayalı donuk bir eğitim sistemi; okulu ve eğitimi değerlerden ve anlamlandırmalardan yoksun bırakmakta, bilginin araç değil amaç olarak algılanmasına sebep olmaktadır (MEB, 2018a). Bu eğitim sistemi, günümüzde yerini bilginin üretilmesini, işlevsel olarak kullanılmasını ve beceriye dönüştürülmesini amaçlayan değer ve beceri kazandırma odaklı bir anlayışa bırakmıştır. Söz konusu anlayış, Millî Eğitim Bakanlığının geliştirmiş olduğu öğretim programlarında da merkeze alınmış, beceri ve değer kazandırma hedefli programlar hazırlanmıştır (MEB, 2018c, 2018e).

Millî Eğitim Bakanlığı, çağdaş öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki gelişmeleri göz önünde bulundurarak günümüzün gereksinimlerini ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılama amacıyla araştırmamıza konu olan DKAB programlarından 2018 öğretim programlarını, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde başlattığı müfredat yenileme süreci kapsamına dahil etmiştir. Bu süreçte, ulusal ve uluslararası müfredat programları ayrıntılı olarak incelenmiş ve toplumun farklı kesimlerinden görüşler ve öneriler de göz önünde bulundurularak taslak programlar oluşturulmuştur. Hazırlanan müfredatların temel odak noktasını değerler ve değer eğitimi oluştururken öğretmenlerin değerleri programların bütünleyici bir parçası olarak ele alması ve öğrencilerin değerleri anlamlı ve kalıcı bir şekilde benimsenmesini sağlamak amacıyla akıl yürütme, sorgulama, araştırma, değerlendirme gibi becerileri kullanabilecekleri yöntemlerin takip edilmesi müfredatlarda vurgulanmıştır. Ayrıca programların hazırlanma sürecinde, bilgi toplumuna geçiş ve son yıllarda yaşanan bilimsel, teknolojik ve sosyal değişimlerin, bireylerin günlük yaşamlarında ve mesleki alanlarında ihtiyaç duyacakları yeterlikleri ve becerileri

farklılaştırdığı belirtilmektedir. Söz konusu beceri ve yeterliklerin tanımlanması ve programlara yansıtılması sürecinde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Milli Eğitim Kalite Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi gibi önemli referansların yanı sıra 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilerin de dikkate alındığı ifade edilmektedir (TTKB, 2017).

Öğretim programlarında kazandırılması hedeflenen yeterlik ve becerilerin belirlenmesi sürecinde en temelde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi tanımlarının Türk kültürü ve toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesiyle geliştirilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi merkeze alınmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında programlara yansıtılan sekiz ana yetkinlik aşağıda sıralanmıştır.

- “Anadilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- İnişiyatif alma ve girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade” (MEB, 2018c, ss. 3-4)

Programlarda merkeze alınan TYÇ’nin sekiz ana yetkinlik çerçevesi çalışmamızda referans noktası olarak ele aldığımız P21 beceriler çerçevesi açısından değerlendirilecek olursa TYÇ’nin P21 beceri çerçevesiyle büyük ölçüde uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, P21 beceri çerçevesinde yer alan bilgi, medya ve BİT okuryazarlıkları, TYÇ kapsamında dijital yetkinlik becerisiyle ilişkilendirilebilir. Her iki çerçeve de öğrencilerin teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme ve doğru bir şekilde iletişim kurma becerileri vurgulanmaktadır. Bir başka örnek verecek olursak P21’in eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, TYÇ’nin Matematiksel yeterlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterliğiyle uyumludur. Her iki çerçeve de öğrencilerin analitik düşünme, sorunları tanımlama, çözme stratejileri geliştirme, bilgiyi ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir. Programların, 21. yüzyıl becerilerini içeren sekiz ana yetkinliği merkeze alması ve hazırlanma sürecinde 21. yüzyıl becerileri kavramı altında çeşitli becerilere vurgu yapması, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bu beceriler arasında bilgi,

medya, sağlık, evre, bilimsel, finansal, teknoloji okuryazarlıkları gibi kişisel, kişilerarası ve bilişsel becerilerin yer alması, öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde yetişmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır (TTKB, 2017). Ancak programların hazırlanma sürecinde vurgu yapılan 21. yüzyıl becerilerinin program kılavuzlarında ayrıntılı bir şekilde yer almadığı gözlemlenmektedir. Program kılavuzlarında 21. yüzyıl becerilerine yönelik öncelikli vurgunun eksikliği, öğretmenlerin bu becerilerin önemini anlamasını ve bu becerilere dair farkındalıklarını artırmayı zorlaştırabilir. Bu noktada çağın gereksinimlerini karşılamak adına üretilen 21. yüzyıl becerilerine program kılavuzlarında ayrıntılı yer verilmesi gerekli görülmektedir.

Modern eğitim paradigmalarının temel taşlarından biri olan 21. yüzyıl becerilerinin, program kılavuzlarında daha kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele alınması gerekliliği, eğitim literatüründe giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Bu erevde MEB, 2024 yılında kapsamlı bir müfredat revizyonu gerçekleştirme kararı almıştır. Bu revizyon kapsamında, mevcut araştırmanın odak noktalarından birini oluşturan DKAB ğretim programları da 2024 yılı itibarıyla yenilenme sürecine tabi tutulmuştur. Programların revizyonu; bilginin etkin kullanımı ve beceriye dönüştürülmesi ihtiyaının ön plana çıkması, bilim, teknoloji, ekonomi, sanat ve kültür alanlarındaki hızlı değişimlere uyumun sağlanması, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ğretim programlarına daha somut bir şekilde dahil edilme ihtiyaı, milli ve manevi değerlerin ğretim programlarında daha anlaşılır ve görünür kılınma gerekliliği, disiplinler arası ilişkilerin kurulması ve öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandırılması gibi faktörlere dayanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde şekillendirilen bu yeni müfredat çalışması, geniş kapsamlı bir hazırlık sürecinden geçmiştir. MEB'in bu süreçle ilgili kamuoyuna yaptığı açıklamalarda detaylı ihtiyaç analizleri gerçekleştirildiği, uzman komisyonlar oluşturulduğu ve küresel ölçekte başarı gösteren ülkelerin ğretim programlarının incelendiği belirtilmiştir. Ayrıca OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların raporları ve nerileri de dikkate alınarak güncel eğitim trendleriyle uyumlu bir müfredat oluşturulması hedeflenmiştir (MEB, 2024d). Uzun soluklu bir çalışmanın sonucunda hazırlandığı ifade edilen müfredat taslağı Nisan 2024'te kamuoyuyla paylaşılmış ve iki haftalık süre boyunca çeşitli paydaşlardan görüş ve öneriler alınmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak müfredatın son haline ulaşılmış ve bakan tarafından onaylanmıştır (MEB, 2024a). Ancak

son derece ayrıntılı hazırlandığı belirtilen programın hazırlanma sürecinde yapılan ihtiyaç analizlerinin paylaşılmaması, bir önceki programa ilişkin izleme ve değerlendirme raporlarına referans verilmemesi, mevcut ve yeni programların hedefleri arasındaki farklılıkların net bir şekilde ortaya konmaması ve askı sürecinin kısa tutulması gibi birçok açıdan eleştirilere tabi tutulmuştur (DEM, 2024; ERG, 2024; TEDMEM, 2024).

Yeni müfredatın temelinde ahlaki değerlere bağlı, erdemli, toplumun ve insanlığın iyiliğini gözetmeyi ilke edinen bilge nesiller yetiştirme hedefi yatmaktadır. Bu vizyon doğrultusunda 21. yüzyıl becerileri arasında da yer alan eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi becerileri geliştiren, sorumluluk ve ideal sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım benimsenmiştir. Güncel müfredatın, insanı çok yönlü ve bütüncül bir varlık olarak ele alan kapsamlı bir perspektife sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım bireyin zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi yönlerini bir bütün olarak değerlendirmekte ve dengeli bir şekilde geliştirmeyi hedeflemektedir (TEDMEM, 2024). Bu bakış açısı, öğrencilerin beceri gelişimini bütüncül bir anlayışla ele alınmasını gerekli gören din ve ahlak öğretimini içeren DKAB programlarında da açıkça ifade edilmiştir. Bu çerçevede beceri temelli olarak yapılandırılan 2018 ve 2024 DKAB programlarında vurgulanan 21. yüzyıl becerilerinin nasıl bir görünüm sergilediği, 21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi ilişkisinin kurulması açısından önem arz etmektedir.

Bu bölümde P21 tarafından ortaya konulan 21. yüzyıl becerileri çerçevesi referans alınarak söz konusu becerilerin 2018 ve 2024 DKAB programlarına nasıl yansıdığı karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Programlarda becerilere ne sıklıkla yer verildiği ele alınacak ve programı oluşturan öğeler merkeze alınarak programlar değerlendirilecektir. Bu sayede 2018 ve 2024 programları arasındaki farklılıklar ve benzerlikler ortaya konulacak, DKAB programlarının zaman içerisindeki gelişimi ve 21. yüzyıl becerileriyle ne ölçüde uyumlu hale geldiği ele alınacaktır.

3.1. İlköğretim DKAB Programlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı (İDKAB), Türkiye’de din eğitimi alanında yaşanan tecrübelerin bir sonucu olarak geliştirilmiş zorunlu bir ilköğretim programıdır. Türkiye’deki din dersi öğretim programları, 1982 öncesi politik ve ideolojik gerekçelere binaen din derslerinin meşruiyeti konusundaki tartışmalar ekseninde

şekillenirken tarihsel süreçte din derslerinde farklı yaklaşımlar ve uygulamalar denenmiştir. Bu süreç, din derslerinin tamamen ihmal edildiği dönemlerden seçmeli bir ders olarak sunulduğu dönemlere kadar çeşitli denemeleri içermiş ve nihayetinde 1982 Anayasasıyla birlikte din dersleri zorunlu bir ders haline getirilmiştir. 1982 sonrası öğretim programları, din derslerinin statü tartışmalarının yanında nasıl bir din eğitimi sorusuna cevap arayarak değişen toplum ve ihtiyaçlar karşısında birçok kez güncellenerek geliştirilmiştir (R. Doğan, 2004; Kaymakcan, 2007; Zengin, 2010). İDKAB öğretim programı; değişen ve dönüşen din anlayışı, eğitim bilimindeki gelişmeler, din öğretimindeki yeni anlayış ve uygulamalar dikkate alınarak politik düzlemde daha çok bilimsel düzlemde tartışılmış ve programın eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımı, amaç, içerik, kazanım, vb. birçok program ögesi 1992, 2000, 2006, 2010, 2018 ve son olarak da 2024 yıllarında güncellenmiştir (Gümüş, 2018; Tetik, 2018; Yürük & Topchubaev, 2022; Zengin, 2017a).

Araştırmamıza konu olan 2018 ve 2024 DKAB (4-8. sınıflar) öğretim programları incelendiğinde, her iki programın da benzer eğitim modellerine dayandığı, ancak yapısal olarak farklılıklar gösterdiği görülmektedir. 2018 programı, yapılandırmacı öğrenme modelini temel alarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme ve beceri temelli yaklaşımları benimserken (MEB, 2018c), 2024 programı da benzer şekilde beceri temelli, probleme dayalı, proje tabanlı ve anlamlı öğrenme modellerine dayanmaktadır. Her iki program da öğrenci merkezli ve beceri temelli bir yapı sergilemektedir. 2024 programı ise akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin öğrencilere kazandırılması noktasında daha bütüncül bir perspektif sunmakta ve öğrenme-öğretme süreçleri konusunda daha fazla detay içermektedir (MEB, 2024b). Güncel program, bir önceki programa kıyasla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde daha kapsamlı bir içerik sunmaktadır. Program; yaklaşımları, amaçları, vizyonu ve programlar arası bileşenleri (içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme uygulamaları, farklılaştırma) detaylı bir şekilde ele almaktadır. Bu yönüyle 2024 programının daha ayrıntılı hazırlandığı ve öğrenme çıktıları kısmında sunduğu (alan becerileri, kavramsal beceriler, okuryazarlık becerileri, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, değerler ve eğilimler) beceriler çerçevesiyle 21. yüzyıl becerilerini daha geniş bir çerçevede kapsadığı görülmektedir. Programın detaylı şekilde yapılandırılması, metodolojik ve uygulamaya yönelik çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Özellikle öğretmenlerin bu yapıyı ne

ölçüde uygulayabilecekleri ve süreçte karşılaşılabilecekleri zorluklar, önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır.

2024 programında 21. yüzyılın gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin din ve ahlak öğretimiyle bütünleşik bir şekilde kazandırılabilmesi vurgusu, din eğitimi ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi ön plana çıkarmaktadır. Program, bilimsel, teknolojik ve sosyal değişimlerin bilgi ve değer sistemlerinde yol açtığı dönüşümleri kabul etmekle birlikte bu dönüşümlere akli gerekçelerden yoksun bir şekilde yalnızca dini ve ahlaki prensiplerle karşı çıkmanın, yeni nesiller için anlamlı olmayacağı ve hatta manevi değerlerin önemini azaltabileceği görüşünü benimsemektedir. Bu bağlamda din ve ahlak eğitimi, bireylerin değişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde değerlendirme ve yönetme becerisi kazanmalarını hedefleyen aynı zamanda insanın anlam arayışını, akli ve manevi çabalarını doğru bilgi ve yöntemlerle desteklemeyi amaçlayan bir çerçevede ele alınmaktadır (MEB, 2024b).

2024 DKAB programı, tüm bu özellikleriyle 2018 programına kıyasla 21. yüzyıl becerilerini daha kapsamlı ele almakta ve bu becerilerin kazandırılmasına daha fazla vurgu yapmaktadır. Program, din ve ahlak öğretiminin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesindeki rolünü ve sunduğu fırsatları ön plana çıkararak din eğitimi çağın gereklilikleriyle daha uyumlu hale getirme çabasını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, programda sıklıkla vurgulanan bireyin gelişimindeki bütüncül perspektifi ve 21. yüzyıl becerilerini din eğitimi müfredatıyla entegre etme hedefini destekler niteliktedir. Programın 21. yüzyıl becerileri vurgusunun program öğeleri açısından değerlendirilmesi ve analizi ilerleyen başlıklarda ele alınmaktadır.

3.1.1. Programların Temel Aldığı Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri

Öğretim programları, belirli bir felsefi düşüncenin üzerine kurulmakta ve program geliştirilirken bu felsefi düşünceye uygun birtakım yaklaşımlar benimsenmektedir. İDKAB programlarının geliştirilmesinde programın temel felsefesini yansıtan iki ana yaklaşımdan (eğitim bilimsel ve din bilimsel) bahsetmek mümkündür. 2018 ve 2024 DKAB programları arasında, bu yaklaşımların sunuluşunda ve içeriğinde önemli farklılıklar göze çarpmaktadır. 2018 DKAB programında temel alınan yaklaşımlar bölümünde eğitim bilimsel ve din bilimsel başlıklandırmaları açıkça yer almazken 2024

DKAB programında bu başlıklandırmalar kullanılmış ve içerik daha detaylı bir şekilde sunulmuştur (MEB, 2018c, 2024b).

3.1.1.1. Eğitim Bilimsel Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri

2018 DKAB programının geliştirilmesinde kılavuzda belirtildiği üzere eğitim bilimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli ve beceri temelli öğrenme gibi eğitimsel yaklaşımlar referans alınmıştır. Beceri temelli öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde edinmesi, geliştirmesi ve uygulaması için tasarlanan bilgi, tutum ve becerilerin bütününe ifade ederken öğrencilere becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin bu becerileri kullanabilmeleri bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Beceri temelli öğrenme yaklaşımında, yapılandırmacı yaklaşımda olduğu üzere ezbere ve taklide dayalı olarak aktarılan bilgiye karşı çıkılarak bilginin zihinde yapılandırıldığı, farklı alanlara transfer edilerek bilginin kullanıldığı, beceriye dönüştürüldüğü bir öğrenme sürecinin oluşturulması hedeflenmektedir. Programın beceri temelli öğrenme yaklaşımıyla ilgili ayrıntılarında, programın öncelikle temel becerileri hedeflediği ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımını ve öğretmen rehberliğini teşvik ettiği belirtilmiştir. Ayrıca programın öğrencilerin araştırma yapma, keşfetme, problem çözme ve çözümlerini paylaşma ve tartışma becerilerini geliştirmelerini sağlayacak ortamların hazırlanmasının önemine vurgu yapılmıştır (MEB, 2018c). 2018 programının temel felsefesi bölümünde ele alınan beceri temelli öğrenme yaklaşımı, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirildiğinde, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi öğrenme ve yenilik becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Ancak yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları gibi diğer 21. yüzyıl becerilerine bu bölümde yer verilmediği dikkat çekmektedir.

2024 DKAB programının eğitim bilimsel yaklaşımı ise, 2018 programına benzer şekilde beceri temelli, probleme dayalı, proje tabanlı ve anlamlı öğrenme gibi yaklaşımları referans almaktadır. Ancak 2024 programında 2018'den farklı olarak, “yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen” ifadesi açıkça kullanılmamıştır. Buna rağmen, 2024 programının eğitim bilimsel yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme modelinin temel ilkelerini yansıtmaktadır. Programda, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgi sunumunda yaşanan gerçekliğin ve öğrencinin anlam dünyasının dikkate alınması,

öğrenciye bilgiyi zihninde yapılandırmak ve yeni durumlara transfer etmek üzere sorgulama, tartışma gibi imkânların sağlanması vurgulanmaktadır. Bu bağlamda her iki programda da referans alınan beceri temelli eğitimin, yapılandırmacı öğrenme modelinden ayrı düşünülemeyeceği görülmektedir. Dolayısıyla beceri temelli bir eğitim süreci izlendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımın varsayımlarından hareket edildiğini, beceri odaklı yaklaşımın temelini yapılandırmacı yaklaşımın oluşturduğunu söylemek mümkündür (Altaş, 2017; Aşlamacı, 2021; Boahin, 2018; Comenius Lifelong Learning Programme, 2015; Medeni, 2013; Zengin, 2017b).

2024 DKAB programı, 2018 programına göre daha geniş bir beceri yelpazesini içermektedir. Program, dini ve ahlaki konuları işlerken üst düzey düşünme becerilerinin (karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme vb.), duygusal becerilerin (kendini tanıma, öz düzenleme vb.) ve sosyal becerilerin (girişimcilik, liderlik, etkili iletişim vb.) geliştirilmesine önem vermektedir. Bununla birlikte eğitim öğretim süreçlerinde “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımı ile bilgi, duygu ve davranış bütünlüğüne ulaşmak hedeflenmektedir. 2024 programının bu yaklaşımı, 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirildiğinde, 2018 programından farklı olarak sadece öğrenme ve yenilik becerilerine değil yaşam ve kariyer becerilerine de önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Ancak hem 2018 hem de 2024 programlarının eğitim bilimsel yaklaşımlarında, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıklarına dair belirgin bir vurgunun eksikliği dikkat çekmektedir.

2018 ve 2024 DKAB programlarının eğitim bilimsel yaklaşımı, 21. yüzyıl becerileri açısından karşılaştırıldığında, 2024 programında önemli iyileştirmelerin olduğu görülmektedir. 2018 programında beceri temelli öğrenme yaklaşımının detayları, öğrenme-öğretme süreçlerinde nasıl kullanılacağı, din öğretimi açısından nasıl uygulanacağı ve alana özgü becerilere ilişkin bilgilerin yeterince açıklanmadığı görülmektedir. Tekin (2019), MEB’in öğretim programlarında beceri temelli bir yaklaşım benimsenmiş olmasına rağmen bu yaklaşımın açıkça belirtilmediğine ve yeterli teorik temele sahip olmamasından kaynaklı ciddi eksiklikleri olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Meydan (2021a), DKAB programında ahlak ve değer alanıyla ilgili becerilere yer verilmediğini ve beceri temelli bir yaklaşımla ahlak ve değer konularının öğretime nasıl konu edileceğinin net olmadığını vurgulamaktadır. Zengin ve Hendek’in (2021) DKAB öğretmenleri üzerinde yaptığı bir araştırma, bu eksikliklerin pratikteki

yansımalarını göstermektedir. Araştırmaya göre, DKAB öğretmenlerinin yalnızca %25'i beceri temelli öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu düşük oran, öğretmenlerin beceri temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgi ve deneyim düzeylerinin yetersiz olduğunu ve programda bu konuda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. 2024 DKAB programı, 2018 versiyonundaki bu eksiklikleri giderme yönünde önemli adımlar atmıştır. Yeni program, daha geniş bir beceri yelpazesine odaklanırken belirlenen öğrenme çıktılarının kazandırılmasına yönelik bir kılavuz sunmakta ve öğrenme çıktılarının ilgili becerilerle nasıl ilişkilendirileceği açıklanmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlere beceri temelli öğretimi daha etkili bir şekilde uygulama konusunda destek sağlamaktadır. Ancak her iki programda da din ve ahlak eğitimine yönelik alana özgü becerilerin tanımlanması ve kazandırılması konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Bu durum, DKAB derslerinin özel amaçlarını ve alana özgü öğrenme çıktılarının tam olarak karşılama konusunda bir sınırlılık oluşturmaktadır.

3.1.1.2. Din Bilimsel Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri

Araştırmamıza konu olan 2018 ve 2024 DKAB programları, 21. yüzyıl becerileri odağında karşılaştırıldığında, benimsenen din bilimsel yaklaşımlar açısından farklılıkların olduğu görülmektedir. 2018 İDKAB programı, din bilimsel yaklaşım açısından incelendiğinde İslam dini, kuran ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler çerçevesinde betimleyici bir yaklaşımla ele alınırken İslam düşüncesinde ortaya çıkan anlayışlar ve yorumlar mezhepler üstü bir yaklaşımla öğretime konu edilmektedir. Yaşayan diğer dinler ise bilimsel yöntemle dinler açılımı ve olgusal bir yaklaşımla programa dahil edilmektedir (MEB, 2018c). Mezhepler üstü din öğretimi yaklaşımı; mezhep, tarikat, cemaat vb. konularda ayırım yapılmaksızın aynı dine mensup öğrencilerin dinin ortak noktalarından hareketle dini birlikte öğrenmelerini öngören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda herhangi bir mezhebin din anlayışı ve yorumuna bağlı kalınmaksızın din dersinin amaç ve içeriği, mensubu olunan dinin temel kaynakları merkeze alınarak betimleyici ve kapsayıcı bir şekilde belirlenerek öğretime konu edilmektedir (Aşlamacı, 2021; F. Çapcıoğlu, 2006; Yürük, 2011). Mezhepler üstü yaklaşım, çoğulcu ve birleştirici olmak üzere iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Çoğulcu modelde, bir dinin mezheplerinin aralarında ayırım gözetmeden her mezhebin, her türlü din ve ahlak anlayışının aynı derste öğretilmesi söz konusudur. Birleştirici model ise,

mensubu olunan dinin ortak konularından ve kaynaklarından hareketle mezhebi farklılıklara girilmeden dinin öğretilmesini, farklılıkların okul dışı din eğitime ve ailelere bırakılmasını öngören bir modeldir (B. Bilgin, 2001; C. Tosun, 2018). 2018 İDKAB programının İslam'ın ana kaynaklarından hareketle Kuran ve sünnet merkezli tasarlanması ve dinle ilgili bilgilerde herkesin ortak olduğu konuların işlenmesiyle programın mezhepler üstü birleştirici modele göre hazırlandığını söylemek mümkündür. Mezhepler üstü din öğretimi yaklaşımının sunduğu avantajlarla birlikte pratikte uygulanabilirliğine ilişkin tartışmalar ve çoğulcu taleplerin karşılanmasında yeterli olmadığına yönelik görüşler literatürde yer almaktadır. Söz konusu tartışmaların 21. yüzyıl becerileri yaklaşımı bağlamında değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Ev (2010) İDKAB programını değerlendirdiği çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgi ve yaşantılarının hareket noktası olarak alınması gerektiğini söylerken, mezhepler üstü bir yaklaşımla öğrencilerin din konusunda benimsediği mezhebi, yorumu ve din anlayışını bir kenara bırakarak eğitime devam etmesinin imkanını tartışmaktadır. Ev'e göre (2010), programın öngördüğü Kuran ve sünnet merkezli mezhepler üstü bir yaklaşımda, zaman içerisinde bu iki temel kaynağın farklı anlaşılması ve yorumlanması sonucu ortaya çıkan mezheplerin din konusunda belli bir anlayış ve yoruma sahip öğrencilere nasıl aktarılacağı, bu yaklaşımın pratikte nasıl uygulanacağına ilişkin bilgilere yer verilmemektedir. Kaldı ki programda Kur'an ve sünnetin merkeze alındığı söylenirken ortaya konulan İslam ve din anlayışının hangi mezhebin ya da tarikatın anlayışına daha yakın olduğu da belirsizdir. Çünkü İslam içerisindeki her mezhep veya anlayış, kendinin Kur'an ve sünnete dayandığını söylerken kimileri bunu en iyi kendilerinin yaptığını bile iddia edebilmektedir. Diğer taraftan mezhepler üstü din öğretimi yaklaşımı; dinin farklı yorumları olabileceği gerçeğinin öğretim sürecinde göz ardı edilmesi, dinin farklı yorumlarıyla bireyin okul dışında karşılaşması durumunda topluma uyumunun zorlaşması, bireyin zihninde bütün dinlerin ve mezheplerin aynı olduğu düşüncesinin oluşumuna neden olması ihtimallerini barındırdığından eleştirilmektedir (Sancak, 2019). Dinin ortak noktalarından hareketle birlikteliğin amaçlandığı bu yaklaşımda öğrenciler din derslerinde ortak konuları işlerken okul dışında dinin farklı yorumlarıyla karşı karşıya gelmektedir. Birlikte yaşayabilmek, farklılıklara saygı ve hoşgörüyle yaklaşabilmek ancak farklılıkların yok sayılmadığı, farklılıkların öğretime konu edildiği bir öğretim yaklaşımıyla mümkün görünmektedir. Dolayısıyla söz

konusu yaklaşımda öğretim sürecinde farklılıkları yok sayarak öğrencilerden farklı olana saygı göstermelerini beklemek bu modele yöneltilen eleştiriler arasında yer almaktadır (F. Çapcıoğlu, 2006).

2018 İDKAB programının din bilimsel temellere dayalı mezhepler üstü yaklaşıma yönelik eleştirilere yanıt olarak programın uygulanmasına ilişkin açıklamalarda çeşitli düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Program, dinler, inançlar ve İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumları, kendi kaynakları ve metinleriyle öğretime konu ederek olgusal bir yaklaşımı benimsemektedir. Öte yandan ibadetler konusunda mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarıyla ilgili bilgilere ihtiyaç duyulması durumunda, dersin öğretmenleri tarafından açıklama yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarına, yorum farklılıklarının sebeplerine ve tasavvufi yorumlara bir ünite ayrılması, mezhepler üstü yaklaşımının zayıf yönlerini güçlendirmek için yapılan bir geliştirme olarak değerlendirilebilir. Ayrıca programın uygulanmasına ilişkin açıklamalarda, din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün korunması vurgulanmaktadır. Öğrencilerin dini duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınırken dini pratikleri yerine getirmeye zorlanmayacakları belirtilmektedir (MEB, 2018c).

İDKAB 2018 programı, yukarıda verilen bilgilerle birlikte 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirildiğinde, programda betimleyici, mezhepler üstü ve dinler açılımlı bir olgusal din bilimsel yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere belirli bir inancı veya mezhebi dayatmamakta, onlara düşünme ve tercih yapma özgürlüğü sunmaktadır. Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan düşünme becerilerinin geliştirilmesi için fırsatlar sunarken bilgi okuryazarlığının kazandırılmasına da katkı sağlamaktadır. Ancak bazı eleştirilerde ifade edildiği gibi mezhepler üstü yaklaşımın farklılıkları görmezden gelme veya reddetme eğilimi olasılığı söz konusudur. Bu durumda dinin farklı yorumlarının var olabileceği gerçeğini kabul etmek yerine, farklılıkları yok sayan veya görmezden gelen bir din öğretimi yaklaşımı ortaya çıkabilir. Bu tür bir yaklaşım, 21. yüzyıl becerileri içinde yer alan sosyal ve kültürlerarası becerilerin kazandırılmasını sınırlayabilmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında mezhepler üstü yaklaşımın potansiyel avantajlarından faydalanabilmek ve dezavantajlarını azaltabilmek için öğrencilerin farklı bakış açılarını

anlama, değerlendirme ve kabul etme yeteneklerini geliştirecek bir ortam sağlanmalı, farklı inanç sistemlerine ve düşüncelere saygı duymanın önemi vurgulanmalıdır.

2024 DKAB öğretim programı ise 2018 programından farklı olarak “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” yaklaşımlarını temel alarak yapılandırılmıştır. Bu program, öğrencilere kendi dinlerine ait farklı yorumların yanı sıra diğer dinler ve dünya görüşleri hakkında bilgi edinme, bu konular üzerinde düşünme ve tartışma fırsatları sunarak, yerel ve küresel bağlamda geniş bir perspektif kazanmalarını hedeflemektedir. Din hakkında öğrenme yaklaşımı, dinî öğretileri betimleyici, tarihsel ve eleştirel bir çerçevede ele alarak bu olguyu ilgili dinlerin metinleri ve kaynakları üzerinden objektif bir şekilde sunmayı amaçlamaktadır. Bu yöntem, dinî içeriklerin tarihsel bağlam içinde nesnel bir biçimde değerlendirilmesini sağlarken eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine de olanak tanımaktadır (Hull, 2003; Okumuşlar, 2007). Benzer şekilde, 2018 programı da İslam dini ve diğer dinleri betimleyici ve olgusal bir bakış açısıyla ele almaktadır. Öte yandan dinden öğrenme yaklaşımı, din hakkında öğrenme modelinin eksikliklerini tamamlayıcı bir işlev üstlenmekte ve öğrencilerin hem kendi inançlarını hem de farklı dinlerle ilgili bilgileri öğrenerek bireysel deneyimlerini keşfetmelerine imkân tanımaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı inanç ve değer sistemlerine yönelik bakış açısı kazanmalarını ve dinin bireysel gelişime katkı sağlayan bir araç olarak kullanılmasını içermektedir (Hull, 2003; Okumuşlar, 2007). Nitekim 2018 programı da öğrencilerin din ve ahlak konularında düşünmelerini, tartışmalarını ve bu süreçte bireysel gelişimlerine katkı sunmalarını teşvik etmektedir.

Her iki programın temel yaklaşımları karşılaştırıldığında, 2024 DKAB programının 2018 programında benimsenen mezhepler üstü ve dinler arası açılımlı yaklaşımla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Her iki program da dinî içeriklerin öğretiminde bilimsel ve objektif bir yaklaşımı benimsemekte ve dinî inanç ve ibadetlerin ilgili dinlerin metinleri üzerinden sunulmasını esas almaktadır. Ayrıca her iki programda da din, vicdan ve düşünce özgürlüğüne vurgu yapılmakta, öğrencilerin dinî pratikleri yerine getirmeye zorlanmaması gerektiği açıkça belirtilmektedir (MEB, 2018c, 2024b). Bu yaklaşım, 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözmenin, sosyal ve kültürlerarası becerilerin kazandırılmasına ve öğrencilerin çokkültürlü bir bakış açısı geliştirmesine önemli katkılar sunmaktadır. Bununla birlikte 2024 DKAB programı, bir önceki programdan farklı olarak dinî bilgi ve becerilerin yanı sıra dinî ahlaki kavramları anlama

ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine önem vermekte ve bu doğrultuda dinî okuryazarlık kavramına vurgu yapmaktadır (MEB, 2024b, s. 6). Din eğitimi bağlamında önemli bir beceri olarak öne çıkan dinî okuryazarlığın, programın diğer bölümlerinde ele alınmaması ve bu becerinin alana özgü beceriler arasında yer bulamaması ise önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak 2018 ve 2024 İDKAB programları, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik benzer hedefler içermekle birlikte 2024 programı dinî okuryazarlık kavramına yaptığı vurguyla öne çıkmaktadır. Dini okuryazarlık, öğrencilerin dinî bilgi ve metinleri anlama, analiz etme ve yorumlama becerilerini geliştirme noktasında önemli bir avantaj sunarken dinî okuryazarlık becerisiyle birlikte 21. yüzyıl becerilerinde yer alan okuryazarlıklara yer verilmemesi, bu becerinin kazanılmasında sınırlılıklara yol açabilmektedir. Bu bağlamda dinî okuryazarlığın eleştirel düşünme, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları gibi 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendirilerek programda ele alınması, daha etkili ve kapsayıcı bir din eğitiminin sunulması açısından bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

3.1.2. Programların Amaçları ve Vizyonlarında 21. Yüzyıl Becerileri

Programların felsefi temelleri ve dayandıkları yaklaşımların değerlendirilmesinin ardından hedefler ve amaçlar, programın temel bileşenleri arasında öncelikli bir konuma sahiptir. Bu bağlamda programın vizyonu da yetiştirilmesi hedeflenen bireyin niteliklerine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Araştırmamıza konu olan 2018 ve 2024 İDKAB öğretim programlarının amaçları incelendiğinde, içerik açısından önemli ölçüde benzerlikler olduğu görülmektedir. Her iki program da dinî bilgi edinme, ahlaki değerleri içselleştirme, farklı dinî yorumların farkında olma ve bu yorumlara saygı duyma gibi ortak hedeflere sahiptir. Ancak bu ortak hedeflerin ifade edilme biçimleri ve vurgulanan temalar açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır.

2018 İDKAB programında toplam 10 amaç cümlesi yer almakta ve bu amaçlar; dinî ve ahlaki kavramların, İslam'ın ana kaynaklarının ve Hz. Muhammed'in örnek ahlakının tanınması, dua ve surelerin içeriğinin kavranması, inanç, ibadet ve ahlak ilkelerinin öğrenilmesi, dinin sosyal hayata etkisinin anlaşılması, farklı inançlara saygı duyulması, ahlaki değerlerin içselleştirilmesi, ibadetlerin bireysel davranışlara olumlu etkisinin fark edilmesi gibi hedefler etrafında şekillenmektedir (MEB, 2018c). 2024 İDKAB

programında ise 13 amaç cümlesi bulunmaktadır. Bu amaçlar; İslam'ın temel inanç, ibadet ve ahlak esaslarının kavranması, İslam hakkında doğru bilgi edinme yollarının ve kaynaklarının belirlenmesi, Hz. Muhammed'in hayatının ve örnek ahlakının tanınarak bunların hayata yansıtılması, belirli dua ve surelerin içeriğinin yorumlanması, ahlaki ve millî değerlerin davranışlara yansıtılması, çevresindeki dinî yorum ve tecrübelerin farkında olunması, farklı din, inanç ve yorumların tanınarak bu yorumlara saygı duyulması, dinin sosyal hayat, kültür ve medeniyet üzerindeki etkilerinin gözlemlenmesi gibi daha kapsamlı ve üst düzey bilişsel becerilere yönelik ifadeler içermektedir. Her iki program arasındaki farklılıklar, özellikle 2024 programında görülen üst düzey bilişsel becerilere yönelik vurgu ile belirginleşmektedir. 2018 programı daha çok bilgi ve farkındalık düzeyinde kalırken 2024 programı çıkarım yapma, ilişkilendirme ve yansıma gibi bilişsel düzeylerde öğrenci kazanımlarını hedeflemektedir. Ayrıca 2024 programında Kur'an-ı Kerim'in temel özellikleri ve değerinin fark edilmesi, millî, ahlaki ve dinî değerler üzerinde çıkarımlar yapılması ve Müslümanların bilim, kültür ve medeniyet alanındaki katkılarının değerlendirilmesi gibi yeni hedefler eklenmiştir (MEB, 2024b). Programların amaçları, 21. yüzyıl becerileri (P21) açısından incelendiğinde, her iki programda da eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal ve kültürlerarası beceriler ile bilgi okuryazarlığı becerilerine ağırlıklı olarak yer verildiği görülmektedir. Aşağıdaki tabloda, 2018 ve 2024 İDKAB öğretim programı amaçlarının 21. yüzyıl becerileri açısından karşılaştırmalı analizi sunulmaktadır.

			2018 İDKAB		2024 İDKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)			N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme		3	15,66	7	35
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik		0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği		0	0	0	0
Yaşam Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum		2	11,11	2	10
	Girişimcilik ve Öz Yönetim		1	5,55	2	10
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik		0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler		4	22,22	5	25
	Liderlik ve Sorumluluk		1	5,55	1	5
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı		7	38,88	3	15
	Medya Okuryazarlığı		0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı		0	0	0	0
TOPLAM			18	100	20	100

Tablo 6: İlköğretim DKAB Programlarının Amaçlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tabloda sunulan veriler incelendiğinde, her iki programın 21. yüzyıl becerilerine yönelik vurgularında bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. 2024 programında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik hedeflerin oranı (%35), 2018 programına (%15,66) göre önemli bir artış göstermiştir. Bilgi okuryazarlığı açısından ise 2018 programında %38,88 olan oran, 2024 programında %15'e düşmüştür. Sosyal ve kültürlerarası beceriler, esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönetim ile liderlik sorumluluk becerilerine yönelik hedeflerin oranı her iki programda da ilgili beceri kategorisinde yakın seviyelerde seyretmektedir. Dikkat çekici bir husus, her iki programda da yaratıcılık ve yenilikçilik, iletişim ve iş birliği, üretkenlik ve hesap verebilirlik ile medya ve BİT okuryazarlığı becerilerine yönelik doğrudan hedeflerin bulunmamasıdır. Bu durum, çağın gereksinimleri ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle önemi giderek artan 21. yüzyıl becerilerinin, program amaçlarında yeterince temsil edilmediğini ve bu yönüyle programların, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması açısından sınırlılıklar barındırdığını göstermektedir.

Öğretim programlarının amaçlarına ilişkin değerlendirmelerin ardından programların vizyonu, 21. yüzyıl becerileri perspektifinden analiz edilmiştir. İncelenen programların vizyonunda, dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden, millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen, farklılıklarla bir arada yaşama becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. 2024 İDKAB öğretim programında bu vizyon korunmakla birlikte “dinler ve inançlar hakkında doğru bilgi sahibi” ifadesi eklenerek bilgi okuryazarlığı becerisi ön plana çıkarılmış ve vizyonun kapsamı genişletilmiştir. Bu bağlamda 2018 ve 2024 programlarının vizyonları karşılaştırıldığında, temel yaklaşımın korunduğu ancak 2024 programında bilgi edinme ve değerlendirme süreçlerine daha fazla önem atfedildiği görülmektedir (MEB, 2018c, 2024b).

Programların vizyonunda üç temel hedef alanı öne çıkmaktadır. İlk hedef, dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden bireylerin yetiştirilmesidir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin inanç ve düşünce sistemlerini sorgulamalarını, anlam arayışında dinin işlevini kavrayabilmelerini ve daha bilinçli, analitik düşünen bireyler olarak inançlarını hayatlarına anlamlı bir şekilde yansıtma imkânı tanımaktadır. İkinci hedef, millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu hedef doğrultusunda bireylerin girişimcilik ve

öz yönetim becerilerini kazanmaları önem arz etmektedir. Öz yönetim becerisine sahip bireyler, değerleri içselleştirerek ahlaki bir yaşam sürdürebilmekte ve sorumluluk bilinciyle kişisel hedeflerine ulaşabilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin etik değerleri yalnızca benimsemekle kalmayıp bu değerleri yaşamlarına yansıtabilmeleri hedeflenmektedir. Üçüncü hedef ise, farklılıklarla bir arada yaşama becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesidir. Bu hedef, bireylerin sosyal ve kültürlerarası ile esneklik ve uyum becerilerini kazanmalarını gerekli kılmaktadır. 2024 programında eklenen “dinler ve inançlar hakkında doğru bilgi sahibi” ifadesi, bilgi okuryazarlığını ön plana çıkararak bireylerin farklı inanç ve kültürlerle yönelik anlayış geliştirmelerini desteklemektedir. Program, bu vizyonun kazandırılmasıyla bireylerin dinler ve inançlar hakkında doğru bilgiye dayalı bir anlayış geliştirmelerini, toplumsal farklılıkları kabul eden ve uyumlu bir yaşam sürdüren bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Programların vizyonunda, eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası becerileriyle esneklik ve uyum becerilerine önem atfedilmekte, 2024 programında ise ek olarak bilgi okuryazarlığına vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte 21. yüzyılın diğer becerilerine ilişkin açık bir vurgu yapılmadığı görülmektedir. Programın vizyonunun daha kapsayıcı bir nitelik kazanması için çağın gereklilikleri ve bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak iletişim becerileri, medya ve teknoloji okuryazarlıkları gibi diğer önemli becerilerin de program vizyonuna dahil edilmesi faydalı olacaktır.

3.1.3. Programların Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalarda 21. Yüzyıl Becerileri

Öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar, programın dayandığı eğitim felsefesini ve benimsenen pedagojik yaklaşımları uygulama sürecine yansıtarak öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğini doğrudan şekillendirmektedir. Bu bağlamda uygulamaya dönük ilkelerin ve açıklamaların incelenmesi, programın genel yapısı ve hedefleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırmamızda ele alınan 2018 ve 2024 İDKAB öğretim programları, dini ve ahlaki kavramların kazandırılmasının yanı sıra öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen beceri temelli bir yapı üzerine inşa edilmiştir. 2024 İDKAB öğretim programı ise, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellenmiş ve bir önceki programda benimsenen beceri temelli

yaklaşımı korunmakla birlikte millî ve manevi değerleri özümsemiş, geçmiş ile bugün arasında anlamlı bağlar kurarak geleceğe yön verebilen, yetkin ve erdemli bireylerin yetiştirilmesi öncelikli bir hedef olarak vurgulanmıştır (MEB, 2018c, 2024b). Programların yapısal farklılıkları incelendiğinde, 2018 programında ünite içeriklerinin konu başlıkları şeklinde sunulduğu buna karşın 2024 programında öğrenme-öğretme süreçlerinin beceriler, süreç bileşenleri, değerler, eğilimler ve anahtar kavramların bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda 2024 programı öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri temelinde daha kapsamlı bir çerçeve sunmakla birlikte bu yapının karmaşık bir yapıya sahip olduğu da söylenebilir.

Her iki programın uygulanmasına yönelik açıklamalar, mezhepler üstü bir din bilimsel yaklaşımın benimsendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda farklı dinler ve inançlar ile İslam düşüncesindeki yorumların öğretiminde olgusal bir perspektif benimsenirken dinler, inançlar ve İslam düşüncesindeki yorumlar, kendi metinleri, kaynakları ve kabulleri temel alınarak öğretim materyallerine dahil edilmektedir. Her iki programda da din ve vicdan özgürlüğünün korunmasının, öğrencilerin düşünce özgürlüğüne, ahlaki değerlere ve küresel mirasa saygı göstermelerinin teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra sevgi, saygı ve kardeşlik gibi değerlerin pekiştirilmesi ve millî birlik ve beraberliğin güçlendirilmesi de programların temel hedefleri arasında yer almaktadır. Mezhepler üstü yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin sosyal ve kültürlerarası, esneklik ve uyum, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

2024 programında bir önceki programdan farklı olarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki değişiklikler dikkat çekmektedir. Program, öğrencilerin bireysel yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına uygun olarak çeşitlendirilmiş değerlendirme yöntemlerini, dijital teknolojilerin ve eğitsel oyunların kullanımını teşvik etmektedir. Ayrıca zenginleştirme ve destekleme uygulamalarının farklı öğrenme düzeylerine göre planlanması ve kademeli geçiş sürecinde önceki öğrenme eksikliklerinin giderilmesi gibi yenilikçi yaklaşımlar da programın ayırt edici özellikleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte 2024 programında Türkçenin doğru ve etkili kullanımına, öğrencilerin söz varlığının ve dil becerilerinin geliştirilmesine önem verilmektedir.

Tüm bu değişikliklerle birlikte 2024 İDKAB öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, iletişim ve iş birliği gibi

21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yönelik kapsamlı bir çerçeve sunduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda 2018 ve 2024 İDKAB öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından nasıl bir yapı sergilediği, gerçekleştirilen analizler sonucunda belirlenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

			2018 İDKAB		2024 İDKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)			N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme		1	6,67	2	10,53
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik		0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği		1	6,67	2	10,53
	Esneklik ve Uyum		2	13,33	2	10,53
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Öz Yönetim		0	0	0	0
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik		0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler		6	40	7	36,84
	Liderlik ve Sorumluluk		0	0	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı		4	26,67	5	26,32
	Medya Okuryazarlığı		0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı		1	6,67	1	5,26
TOPLAM			15	100	19	100

Tablo 7: İlköğretim DKAB Programlarının Uygulanmasına Yönelik Açıklamalarda 21.

Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

İDKAB programlarının uygulanmasına dair yapılan açıklamalardan elde edilen sonuçlar, her iki programın da benzer becerilere yönelik ilkeler içerdiğini ancak 2024 programında bazı eklemelerin yapıldığını göstermektedir. Her iki programda da sosyal ve kültürlerarası becerilere (2018: %40, 2024: %36,84) ve bilgi okuryazarlığına (2018: %26,67, 2024: %26,32) öncelik verildiği görülmektedir. Bu vurgu, öğrencilere farklı düşünce ve inançlara saygılı bir şekilde bir arada yaşama anlayışını kazandırmayı ve aynı zamanda bilgi okuryazarlığına önem vererek eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Programın amaçları ile uygulamaya yönelik açıklamalarda vurgulanan bu beceriler arasında uyumlu bir bütünlük olduğu söylenebilir. Programın başarıyla uygulanabilmesi için belirtilen yaklaşımlara uygun olarak temel alınan becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin bu beceri ve değerlere dair farkındalıklarının artırılması önemlidir. Ancak 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan diğer becerilerin, programın amaçlarında ve uygulama sürecinde yer almaması, programın sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilebilir.

Programların uygulanmasına yönelik ilke ve açıklamaların gerçekleştirilme düzeyi ile uygulama sürecinde yaşanan durumların değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar, 21.

yüzyıl becerilerinin kazandırılması sürecine dair ışık tutacaktır. Bu doğrultuda 2018 programına ilişkin yapılan araştırmalar, öğretmenlerin programın uygulanabilirliği konusunda genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çiçek'in (2019) çalışmasında, DKAB öğretmenlerinin genel olarak 2018 İDKAB öğretim programının uygulanabilirliğiyle ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu'nda (2020), İDKAB öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, öğretmenlerin programın uygulanabilir ve bütünsel yapısını uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Zengin ve Hendek'in (2021) çalışmasında, programda merkeze alınan beceri temelli öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, mezhepler üstü ve dinler açılımlı yaklaşımlarının öğretmenler tarafından farklı düzeylerde uygulandığı belirtilmiştir. Ankete katılan DKAB öğretmenlerinin bu yaklaşımları tamamen uygulama oranının %40'ın altında kaldığı görülmüştür. Şahin'in (2022) araştırmasında ise, öğretmenlerin çoğunluğunun teorik olarak programların uygulanabilir olduğunu düşündüğü ancak uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Bu zorluklar arasında gerekli imkânların sağlanamaması, öğrenci yetersizlikleri, araç-gereç ve materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi faktörler yer almaktadır. Ayrıca merkezi olarak hazırlanan bir öğretim programının tüm okullarda aynı şekilde uygulanabilmesinin zor olduğu görüşü de çoğunluk tarafından dile getirilmiştir.

2024 programı ise yeni uygulamaya konulduğundan programın etkililiğine ilişkin kapsamlı araştırma verileri henüz çok sınırlıdır. Bununla birlikte gerçekleştirilen ön değerlendirmeler ve model analiz çalışmaları, programın yapısal özellikleri hakkında çeşitli eleştirileri ve endişeleri gündeme getirmektedir. Programın en belirgin özelliği olarak içeriğinin kapsamlı ve yoğun olması, anlaşılmasının güçlüğü ve ayrıntılı yapısı ön plana çıkmaktadır. Bu durum, programın uygulanabilirliğini zorlaştırmakta ve öğretmenlerin hem programı benimsemeleri hem de gerekli mesleki yetkinliği kazanmaları noktasında çeşitli kaygılara neden olmaktadır (DEM, 2024). Özellikle müfredatın uygulayıcıları olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve programın gerektirdiği niteliklerin mevcut öğretmenlere nasıl kazandırılacağı sorusu cevapsız kalmaktadır (Maarif Platformu, 2024). Programın karmaşık yapısı ve içerik yoğunluğu, programda hedeflenen sadeleştirme amacıyla çelişen bir görünüm arz etmektedir. Nitekim programa

eklenen kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler ve programlar arası bileşenler gibi yeni öğelerin çokluğu, bazı kavram ve temaların farklı başlıklar altında tekrar edilmesi, programın anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum, programın sadeleştirmeye yönelik hedeflerini zayıflatırken diğer taraftan programdaki kavramsal netliği ve bütünlüğü olumsuz etkilemektedir (EPAM, 2024; TEDMEM, 2024).

2024 öğretim programlarının çok boyutlu bir perspektiften öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bir çalışmada (EBSAM, 2024), araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin İDKAB öğretim programına ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Programın uygulanabilirliği ve öğrenme/öğretme süreçlerine ilişkin görüşler ele alındığında kavram, beceri ve değer öğretimi boyutunda öğretmenlerin %30,7'sinin programı “kesinlikle yetersiz/yetersiz”, %32'sinin “kısmen yeterli” ve %37,2'sinin “yeterli/kesinlikle yeterli” olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci açısından yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin %26,1'i programı “kesinlikle yetersiz/yetersiz”, %33,7'si “kısmen yeterli” ve %40,1'i “yeterli/kesinlikle yeterli” olarak nitelendirmiştir. Programın uygulama kolaylığı boyutunda ise öğretmenlerin %31,6'sı programı “kesinlikle yetersiz/yetersiz”, %31,4'ü “kısmen yeterli” ve %36,9'u “yeterli/kesinlikle yeterli” olarak değerlendirmiştir. Bu bulgular, her üç boyutta da öğretmenlerin çoğunluğunun programı yeterli bulmadığını ve yaklaşık %35-40 oranında programları yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu veriler, programın hem içerik ve öğretim süreçleri hem de uygulanabilirlik açısından önemli iyileştirmelere ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, 2018 programında öğretmenlerin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları ancak uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. 2024 programına ilişkin ilk değerlendirmeler ise, programın yapısal özellikleri ve uygulanabilirliği konusunda önemli endişeleri gündeme getirmektedir. Bu durum, programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin gerekli mesleki formasyonu kazanması, programın sadeleştirilerek daha anlaşılır hale getirilmesi ve öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılması gibi hususların önemini ortaya koymaktadır. Özellikle 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması hedefi göz

önüne alındığında, programın uygulanabilirliğini artıracak stratejilerin geliştirilmesi ve öğretmen eğitimine yönelik kapsamlı çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır.

3.1.4. Programların Ünite ve Kazanımlarında/Öğrenme Çıktılarında 21. Yüzyıl Becerileri

2018 ve 2024 İDKAB öğretim programları, ünite ve kazanımları/öğrenme çıktıları 21. yüzyıl becerileri perspektifinden incelendiğinde, her iki program arasında hem yapısal hem de içeriksel farklılıkların bulunduğu görülmektedir. 2018 öğretim programı, üç temel bileşen (Ünite ve Konular, Kazanım ve Açıklamaları, Anahtar Kavramlar) üzerine inşa edilirken öğrencilerin gelişimsel özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğretim hedeflerinin dikkate alındığı bir yaklaşım benimsemiştir. Programın merkezinde yer alan kazanımlar, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir bütün olarak ele alınmasını öngörmekte; öğretmenin rolü ise bu kazanımların içselleştirilmesi sürecinde öğrencilere rehberlik etmek olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018c). Buna karşın 2024 öğretim programı daha kapsamlı ve çok boyutlu bir yapısal çerçeve sunmaktadır. Program; öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, içerik çerçevesi, kavramsal ve alan becerileri ile programlar arası bileşenler gibi farklı kategoriler üzerine temellendirilmiştir. 2024 programında içerik, öğrenme çıktılarıyla bütünleşik bir yaklaşımla ele alınırken bilgi aktarımından ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcı araçlar ve süreçler bütünü olarak tasarlanmıştır. Programın oluşturulmasında geleneksel yaklaşımlar, öğrenci ihtiyaçları ve güncel gelişmeler temel alınmış; konular, öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak yaş ve kademe uygunluğu perspektifinden değerlendirilmiştir (MEB, 2024b).

2018 İDKAB öğretim programı, beş sınıf düzeyinde beşer üniteye ayrılmış ve toplamda 125 kazanımdan oluşmaktadır (MEB, 2018c). Bu yapılanma, 2010 İDKAB programındaki 231 kazanıma kıyasla bir sadeleştirme girişimi olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu sadeleştirme sürecinde, ilişkili kazanımlar birleştirilmiş ve ünitelere ayrılan ders saati süreleri artırılmıştır (Tetik, 2018). 2024 öğretim programı ise yine beş sınıf düzeyinde beşer üniteye ayrılmış, toplamda 96 öğrenme çıktısı ile yapılandırılmıştır (MEB, 2024b). Bakanlığın 2024 programının %35 oranında sadeleştirildiğine/seyretiltiğine dair açıklamaları (MEB, 2024e), tartışmaya açık görünmektedir. Zira 2018 programında ayrı ayrı ifade edilen birçok kazanımın, 2024 programında tek bir öğrenme çıktısı şeklinde birleştirildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca 2024

programında yer alan programlar arası bileşenler, kavramsal ve alan becerileri, eğilimler gibi kategorilerde tanımlanan beceriler, değerler ve okuryazarlıklar, programın kapsamını genişletmektedir. Bu bağlamda öğrenme çıktılarındaki sayısal azalmanın program içeriğinin sadeleştirildiği anlamına gelmediği, aksine içeriğin yoğunlaştığı ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen yetkinliklerin çeşitlendiği görülmektedir.

Programın içerik açısından sadeleştirilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması açısından öğretmenlere esneklik ve alan sağlamaktadır. Sadeleştirilmiş program yapısının etkililiği ve verimliliği ise öğretmen yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Diker Coşkun'un (2017) vurguladığı üzere, öğretmenlerin kazanımları derinlemesine işleyebilecek pedagojik donanımına sahip olmaması durumunda program hedeflerine ulaşılması güçleşmektedir. Bu bağlamda sadeleştirilmiş program yapısının başarısı, öğretmen yeterliklerinin güçlendirilmesi ve gerekli öğretim materyallerinin sağlanması ile mümkün olabilmektedir. 2024 programına ilişkin değerlendirme raporlarında da bu husus öne çıkmakta, sadeleştirildiği iddia edilen programın daha kapsamlı ve ayrıntılı yapısı karşısında öğretmenlerin gerekli formasyonu nasıl kazanacağı sorusu tartışma konusu olmaktadır (DEM, 2024; EPAM, 2024; ERG, 2024; Maarif Platformu, 2024; TEDMEM, 2024). Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

İDKAB programlarının kazanımlarının/öğrenme çıktılarının bilişsel taksonomi, duyuşsal ve devinişsel sınıflamalar temelinde analiz edilmesi, programın 21. yüzyıl becerilerine olan katkılarını belirlemek açısından önem arz etmektedir. 2018 İDKAB programının değerlendirildiği bir çalışmada, programdaki 125 kazanımdan 103'ünün bilişsel, 22'sinin duyuşsal olduğu ve psikomotor alana yönelik herhangi bir kazanımın yer almadığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, yenilenmiş Bloom taksonomisi referans alınarak bilişsel alandaki kazanımların büyük bir kısmının hatırlama (%34,95) ve anlama (%43,69) seviyelerinde yoğunlaştığı; üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayacak yaratma, uygulama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarında kazanım oranlarının düşük olduğu saptanmıştır (M. Yıldız, 2021a). MEB tarafından hazırlanan bir raporda ise 2018 İDKAB programı kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda dengeli bir biçimde yer aldığına dair öğretmenlerin yalnızca %26'sının olumlu görüş bildirdiği belirtilmiştir (MEB, 2020b). Bu sonuçlar, beceri temelli bir anlayışla yapılandırılan 2018 İDKAB programının eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl

becerileri arasında öne çıkan üst düzey bilişsel becerilere sınırlı düzeyde yer verdiğini göstermektedir.

2024 İDKAB öğretim programı, henüz uygulama sürecinin başlangıç aşamasında olması nedeniyle 21. yüzyıl becerileri perspektifinden literatürde kapsamlı değerlendirmelere konu olmamıştır. Bu araştırmada, 2018 programındaki üniteler ve kazanımlar ile 2024 programındaki öğrenme çıktıları, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir. 2024 programı, sosyal ve duygusal beceriler, okuryazarlık becerileri, değerler ve eğilimler gibi bileşenleri içermesiyle bir önceki programdan farklılaşmakta ve bu yönüyle 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik çabaların bir göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir. Bununla birlikte programdaki yoğun kavramsallaştırma eğilimi, eğitim sisteminin temel hedeflerinden uzaklaşma riskini taşıdığı yönüyle eleştirilmektedir. Özellikle öğrencilerin temel becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme becerilerini artırma ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazandırma gibi 21. yüzyıl becerilerini de kapsayan temel hedefler, karmaşık terminoloji ve çok katmanlı kavramsal yapılar arasında gölgelenebilmektedir (ERG, 2024). Diğer taraftan söz konusu bileşenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine entegre edilmiş olması, kazanımlara yeterince yansıtılmaması ve bu bileşenlere yönelik doğrudan ölçme-değerlendirme araçlarının tanımlanmamış olması (MEB, 2024b) uygulama süreçlerinin izlenmesini zorlaştırmaktadır.

Bu durumu somutlaştırmak gerekirse 2024 İDKAB program kazanımlarına yönelik yapılan değerlendirmede, P21 beceri çerçevesinde tanımlanan esneklik ve uyum becerisiyle kazanımlar ilişkilendirilememiştir. Bununla birlikte sosyal ve duygusal beceriler kategorisinde konumlandırılan esneklik (SDB3.2) kodlu ortak/birleşik beceriye, programın öğretme-öğrenme uygulamalarında yer verildiği görülmektedir. 'Namazın kılınışını gözlemleyebilme' kazanımının öğretim süreçlerinde teyemmüm konusu işlenirken öğrencilerin zorlu durumlara alternatif çözüm üretme ve yeni koşullara adaptasyon becerilerini kazanmalarını öngörülmektedir. Benzer şekilde 'Kader inancının insan davranışına etkisi hakkında düşünebilme' kazanımı kapsamında, öğrencilerin kader inancını, zorlayıcı durumlara alternatif çözümler geliştirme ve yeni koşullara uyum sağlamada bir araç olarak değerlendirmeleri hedeflenmektedir. İlgili kazanımların açıklamalarında da yer almayan esneklik becerisine dair vurgunun, öğretme ve değerlendirme süreçlerine nasıl yansıtılacağı belirsizliğini korumaktadır. Bir diğer

örnekte, 'Doğru sözlü olmayı kendi hayatına yansıtabilme' ve 'Sadaka kapsamında değerlendirilen davranışları kendi hayatına yansıtabilme' kazanımları, P21 beceri çerçevesinde girişimcilik ve öz yönetim becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Doğru sözlülüğü kapsayan kazanımın öğretme-öğrenme süreçlerinde (SDB1.3) kodlu kendine uyarlama (öz yansıtma) becerisine vurgu yapılırken diğer kazanımda söz konusu beceriye yer verilmemesi, program içi tutarlılık açısından dikkat çekicidir. Bir başka örnek ise iletişim becerisi (SDB2.1) bağlamında verilebilir. 2024 İDKAB programında iletişim becerisine sosyal ve duygusal beceriler kategorisinde yer verilmezken 2024 ODKAB programında bu beceri, öğretim-öğrenme uygulamalarında konuların açıklanması ve düşüncelerin paylaşılması kapsamında çokça ele alınmaktadır. Oysa 2024 İDKAB programında da benzer ifadelerin yer aldığı ancak bu ifadelerin iletişim becerisiyle ilişkilendirilmediği görülmektedir. Programın detaylı incelenmesi durumunda, benzer metodolojik ve yapısal tutarsızlıklara rastlamak mümkündür.

Yukarıda da belirtildiği üzere 2024 DKAB öğretim programının, 2018 programına kıyasla daha yoğun ve karmaşık bir yapı sergilemesi nedeniyle bu iki programın karşılaştırmalı analizi, 2018 programının yapısal çerçevesi esas alınarak kazanımlar ekseninde gerçekleştirilecektir. Bu doğrultuda, her iki programın kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerinin kapsamı açısından ortaya çıkan değişimler incelenecektir. Programların kazanımları/öğrenme çıktıları, sınıf düzeylerine özgü olarak yapılandırılmış başlıklar altında ele alınarak 21. yüzyıl becerileri perspektifinden değerlendirmeye tabi tutulacaktır.

3.1.4.1. 4. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

2018 İDKAB programı, 4. sınıf düzeyinde 5 ünite ve toplamda 19 kazanımı içerirken 2024 İDKAB programı ise 5 ünite ve 24 kazanımı içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu üniteler, ilgili kazanımların sayıları ve ayrıca her bir üniteye ayrılan ders saati süreleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2018c, 2024b):

2018 Programı				2024 Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Ünite	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)
1. Günlük Hayattaki Dini İfadeler	4	16	22	1. Günlük Hayat ve Din	5	16	22
2. İslam'ı Tanıyalım	4	16	22	2. Allah Sevgisi	5	14	19
3. Güzel Ahlak	3	12	16	3. Peygamberleri n Sevgisi	5	14	19
4. Hz. Muhammed'i Tanıyalım	6	16	22	4. Ahlaki Değerlerimiz	4	12	17
5. Din ve Temizlik	2	12	16	5. Haklar ve Sorumluluklar	5	12	17
				Okul Temelli Planlama	-	4	6
Toplam	19	72	100	Toplam	24	72	100

Tablo 8: İlköğretim 4. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması

Kaynak: (MEB, 2018c, 2024b)

2018 İDKAB programıyla 2024 programı ünite, kazanımları ve ders saati yüzdeleri karşılaştırıldığında, güncel programın daha fazla öğrenme çıktısını içerdiği, ünite ve içeriklerde kısmi benzerlikler korunmakla birlikte içeriğin farklılaştığı ve “Haklar ve Sorumluluklar” başlıklı yeni bir ünitenin müfredata eklendiği görülmektedir. Diğer sınıf seviyelerinde kazanım sayılarında genel bir azalma eğilimi gözlemlenirken dördüncü sınıf düzeyinde kazanım sayısında artış kaydedilmiştir. Bu durum, ilköğretim son basamağı olan dördüncü sınıfın, ortaokul kademesine geçiş öncesinde değer ve kazanım odaklı bir yapıya büründürülmesi şeklinde bir yaklaşımı akla getirmektedir. Ancak bu yapısal değişimin, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve bilişsel kapasiteleri bağlamında pedagojik açıdan detaylı bir değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir. Öte yandan güncel programda kazanım sayılarındaki artışa rağmen ders saati yüzdelerinde okul temelli planlama uygulamasıyla birlikte genel bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum, genişletilmiş içeriğin daha sınırlı bir zaman diliminde işlenmesi gibi bir durumu ortaya çıkarırken hedeflenen kazanımların ve 21. yüzyıl becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılmasını güçleştirebilmektedir.

Programların 4.sınıf seviyesindeki kazanımları 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular tabloda gösterilmiştir.

4.Sınıf Kazanımları		2018 İDKAB		2024 İDKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	3	12,5	18	60
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	2	8,33	1	3,33
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	0	0	0	0
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	2	8,33	1	3,33
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	3	12,5	4	13,33
	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	1	3,33
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	14	58,33	5	16,66
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı	0	0	0	0
TOPLAM		24	100	30	100

Tablo 9: İlköğretim 4. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

2018 ve 2024 İDKAB öğretim programlarının 4. sınıf düzeyindeki kazanımları, 21. yüzyıl becerileri P21 çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır. 2018 programındaki kazanımların analizi, içeriğin büyük oranda bilgi okuryazarlığı (n=14, %58,33) becerilerine katkı sağlayacak biçimde yapılandırıldığını göstermektedir. Bu kazanımların çoğunluğu, bilgiyi ifade etme, sıralama, özetleme, örnek verme ve tanımlama gibi temel bilişsel süreçleri içeren ifadelerden oluşmaktadır. Programın ikinci önemli vurgusu, sosyal ve kültürlerarası becerilere (n=3, %12,5) yöneliktir. Bu bağlamda dini ifadelerin günlük konuşmalarda doğru kullanımı, bireyin ahlaki gelişiminde dinin rolünü kavraması ve insan ilişkilerinde sevgi ve saygının önemini kavraması gibi kazanımlar öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra programda az sayıda da olsa iletişim ve iş birliği ile girişimcilik ve öz yönetim becerilerine yönelik kazanımlara (n=2, %8,33) yer verildiği görülmektedir.

2024 İDKAB programının 4. sınıf düzeyindeki kazanımları ise 21. yüzyıl becerileri açısından analiz edildiğinde, en yüksek oranda (%60) eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Kazanımlar, yapılandırır, sorgular, tahmin eder, çıkarım yapar, akıl yürütür gibi üst düzey bilişsel süreçleri içeren ifadelerle formüle edilmiştir. Bu kazanımlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve problem çözme süreçlerinde aktif bir şekilde yer almalarını hedeflemektedir. Önceki programda bilgi okuryazarlığı kapsamında ele alınan dua ve surelerin anlamının ifade edilmesini içeren kazanımlar, güncellenen programda

yorumlama boyutuyla eleştirel düşünme becerisini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Dolayısıyla güncel programda, dua ve surelerin okunması ve yorumlanması gibi kazanımlar, eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca programa eklenen adalet, sabır, yardımseverlik ve mahremiyet gibi değerlerin yapılandırılması ve anlamlandırılmasına yönelik kazanımlar da eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Bilgi okuryazarlığına yönelik kazanımlar da 2024 programında ikinci sırada yer almaktadır (n=5, %16,66). Bu kazanımlar, peygamberlerin çocuk sevgisi, kelime-i tevhit ve kelime-i şehadet, helal ve sağlıklı beslenme gibi konulara ilişkin bilgi toplama becerilerine odaklanmaktadır. Sosyal ve kültürlerarası beceriler ise (n=4, %13,33) yardımseverliğin rolü, peygamberlerin toplumsal sevgisi, mahremiyet hakkı ve adaletli davranmanın sorgulanması gibi kazanımlarla temsil edilmektedir. Güncel program kazanımlarında iletişim ve iş birliği, girişimcilik ve öz yönetim becerileriyle liderlik ve sorumluluk becerilerine de (n=1, %3,33) sınırlı da olsa yer verilmektedir.

Her iki programın 4. sınıf düzeyindeki kazanımları, öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine uygunluk açısından literatürde tartışılmaktadır. Bu doğrultuda yapılan Tetik'in çalışmasında (2018, s. 83), dokuz yaşındaki bir çocuktan "Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü" açıklamasını beklemenin pedagojik açıdan gerçekçi bulunmadığına yer verilmektedir. Bununla birlikte içeriğin ve öğrenme süreçlerinin öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak yapılandırılması durumunda bu kazanımın elde edilmesinin mümkün olduğu da ifade edilebilir. Çiçek'in (2019) araştırmasına göre ise, öğretmenlerin %52'si 2018 programı içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünürken, %7'si uygun olmadığını belirtmekte, %39 gibi yüksek bir oran ise kararsız kalmaktadır. Bu yüksek kararsızlık oranı, program içeriğinin gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde değerlendirilebilir. 2024 programı için de benzer kaygılar mevcuttur. Özellikle yeni eklenen "Haklar ve Sorumluluklar" ünitesinin, 2010 ortaöğretim DKAB (MEB, 2010) programındaki 10. sınıf düzeyinde yer alan "Haklar, Özgürlükler ve Din" ünitesiyle benzer içeriklere sahip olması, içeriğin 4. sınıf öğrencileri için uygunluğunu tartışmalı hale getirmektedir (Yaşar, 2024). Eğitim Bir Sen'in 2024 programına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmasında da kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun olmadığı ve içeriğin soyut kaldığı yönünde değerlendirmeler yer almaktadır (EBSAM, 2024).

Program kazanımları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, 2024 programının 21. yüzyıl becerileri açısından daha kapsamlı bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Programda, temel becerilerle birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeyi hedefleyen ve öğrencilerin daha karmaşık düşünme süreçlerini destekleyen bir yaklaşım benimsenmiştir. Ancak, programın sadeleştirme amacını da içeren güncellenmenin, 4. sınıf düzeyinde kazanım sayısında niceliksel ve niteliksel bir artışa yol açması, uygulanabilirlik ve 21. yüzyıl becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılması konusunda soru işaretleri doğurmaktadır. Bu nedenle literatürdeki kaygılar da dikkate alınarak programın etkililiğini ve hedeflenen becerilerin kazanımını değerlendirmek adına kapsamlı saha araştırmaları gereklidir. Ayrıca yaratıcılık, esneklik ve BİT okuryazarlığı gibi eksik görülen 21. yüzyıl becerilerinin programa dahil edilmesi, öğrencilerin daha geniş bir beceri yelpazesi geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

3.1.4.2. 5. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

2018 İDKAB öğretim programı, 5. sınıf düzeyinde beş öğrenme ünitesi ve bu üniteler çerçevesinde 29 öğrenme kazanımı içerecek şekilde yapılandırılmıştır. 2024 İDKAB öğretim programı ise yine beş ünite ve 18 öğrenme çıktısını içerecek şekilde güncellenmiştir. Her iki programın üniteleri, kazanım/öğrenme çıktılarının sayısal dağılımları ve üniteler için ayrılan ders saatlerini yansıtan tablo aşağıda sunulmaktadır (MEB, 2018c, 2024b).

2018 Programı				2024 Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Ünite	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)
1. Allah İnancı	8	18	25	1. Allah İnancı	4	14	19
2. Ramazan ve Oruç	5	12	16	2. Namaz	4	18	25
3. Adap ve Nezaket	6	12	16	3. Kur'an-ı Kerim	4	14	19
4. Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	5	16	22	4. Peygamber Kıssaları	3	12	17
5. Çevremizde Dinin İzleri	5	14	19	5. Mimarimizdeki Dinî Motifler	3	10	14
				Okul Temelli Planlama	-	4	6
Toplam	29	72	100	Toplam	18	72	100

Tablo 10: İlköğretim 5. Sınıf Ünitelerin Karşılaştırılması

Kaynak: (MEB, 2018c, 2024b)

5.sınıf düzeyi İDKAB öğretim programları karşılaştırıldığında, yapısal ve içeriksel boyutlarda önemli değişikliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. En belirgin değişiklik, 2024 programında kazanım sayısının 29'dan 18'e düşürülmesi ve ünitelerin sınıf düzeyleri arasında yeniden konumlandırılmasıdır. Bu düzenlemeler, öğretim sürecinin niteliği üzerinde etkili olabilecek kapsamlı bir revizyonu yansıtmaktadır. Özellikle bazı ünitelerin (Namaz, Kur'an-ı Kerim) daha alt sınıf düzeylerine taşınması, dini bilgi ve uygulamaların daha erken yaşlarda kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım değişikliğine işaret etmektedir. Program yapısındaki bir diğer önemli değişiklik, içeriklerin yeniden organize edilmesidir. Örneğin, peygamber kıssalarının tek bir ünite altında toplanması ve bazı ünitelerin (Adap ve Nezaket, Çevremizde Dinin İzleri) içeriklerinin farklı sınıf düzeylerine entegre edilmesi, programın genel yapısında önemli bir dönüşümü göstermektedir. Bu düzenlemeler, bir yandan öğrenci merkezli öğrenmeyi ve konuların derinlemesine kavranmasını destekleme potansiyeline sahipken, diğer yandan farklı beceri alanlarının geliştirilmesini sınırlandırabilir niteliktedir. Programlarda yer alan kazanımların 21. yüzyıl becerileri açısından analizi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

5. Sınıf Kazanımları			2018 İDKAB		2024 İDKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)			N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	ve	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	7	18,42	11	55
		Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
		İletişim ve İş birliği	5	13,15	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	ve	Esneklik ve Uyum	1	2,63	0	0
		Girişimcilik ve Öz Yönetim	2	5,26	0	0
		Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
		Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	7	18,42	2	10
		Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	ve	Bilgi Okuryazarlığı	16	42,10	7	35
		Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
		BİT Okuryazarlığı	0	0	0	0
TOPLAM			38	100	20	100

Tablo 11: İlköğretim 5. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

5.sınıf düzeyi öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından karşılaştırmalı analizi, kazanımların beceri dağılımlarında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. 2018 programında kazanımların %42,1'i (n=16) bilgi okuryazarlığına odaklanmaktadır. Bu kazanımlar, ağırlıklı olarak sure ve duaların anlamlarının söylenmesi ve peygamberlerin hayatlarının anlatılması gibi konuları içermektedir. Bilgi

okuryazarlığının ardından, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile sosyal ve kültürlerarası becerilere yönelik kazanımların programda eşit paya sahip olduğu görülmektedir (n=7, %18,42). Eleştirel düşünme becerisiyle ilişkilendirilen kazanımlarda genel olarak, öğrencilerin evrendeki mükemmel düzenle Allah'ın varlığına dair anlamlı ilişkiler kurma, Allah'ın sıfatlarını ve imanın insan davranışlarının farkına varma gibi Allah inancıyla ilgili konular üzerinde durulmaktadır. Sosyal ve kültürlerarası becerilere (n=7, %18,42) dair kazanımlar ise, kültürümüzdeki dini motifleri, gelenekleri, örf ve adetleri, mimari, müzik ve edebiyattaki yansımalarıyla birlikte incelemeyi, toplumsal hayattaki nezaket kurallarına ve sofrada adabına uygun davranışlar sergilemeyi içermektedir. İletişim ve iş birliği (n=5, %13,15) kapsamında, selamlaşma, konuşma ve sofrada adabına uygun davranışlar sergilenmesi ve Hz. Muhammed'in (s.a.v.) aile içi iletişimine örnekler verilmesi de öğrenme hedefleri arasında yer almaktadır. Ayrıca girişimcilik ve öz yönetim (n=2, %5,26) ile esneklik ve uyum becerileriyle de (n=1, %2,63) sınırlı sayıda kazanım ilişkilendirilmiştir.

2024 programı incelendiğinde, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ön plana çıkmaktadır (n=11, %55). Bu kazanımlar, sure ve duaların okunarak yorumlanması, evrendeki düzene ilişkin akıl yürütme, Allah'ın varlığı ve birliği hakkında gözleme dayalı tahmin etme, namaz, Kur'an-ı Kerim ve peygamberlik gibi önemli dini bilgi ve uygulamalar hakkında akıl yürütme gibi hedefleri içermektedir. Bilgi okuryazarlığıyla ilgili kazanımlar ise (n=7, %35), Allah'ın güzel isimleri, namaz ibadeti, Kur'an-ı Kerim'in özellikleri ve ana konuları hakkında bilgi toplayıp değerlendirilmesini kapsamaktadır. Kazanımların değerlendirilmesinde önemli bir nokta, 2018 programında yer alan iletişim ve iş birliği, girişimcilik ve öz yönetim ile esneklik ve uyum becerilerine 2024 programında hiç yer verilmemesidir. Benzer şekilde, sosyal ve kültürlerarası becerisiyle ilişkilendirilen kazanım sayısı 2024 programında (n=2, %10) önemli ölçüde azalmıştır. Bu durum, genel olarak "Adap ve Nezaket" adlı ünite ile "Ramazan ve Oruç" ünitelerinin başka sınıf düzeylerine aktarılması ve dolayısıyla ilgili kazanımların azaltılmasıyla ilişkilendirilmektedir. Her iki programda da yaratıcılık ve yenilikçilik, esneklik ve uyum, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk ile medya ve BİT okuryazarlığı becerilerine yönelik kazanımların bulunmaması, programların 21. yüzyıl becerilerini kapsamlı bir şekilde ele alma konusunda sınırlılıklar içerdiğini göstermektedir.

Ünitelerin sınıf düzeylerindeki değişiklikleri ve ilgili ünitelerin öğrenme hedefleri, literatürde öğretmenlerin perspektifinden ele alınırken eğitim süreçlerinde karşılaşılan zorluklar dile getirilmektedir. 2018 programında 6.sınıf düzeyinde yer alan Namaz ünitesiyle ilgili olarak Zengin ve Hendek'in (2021) çalışmasında, öğretmenlerin namaz konusunu işlerken yaşadıkları zorluğun temel nedeninin, konunun öğrenme sürecine ayrılan sürenin yetersiz olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin namaz konusunu işlerken öğrencilerin konu yoğunluğundan sıkıldığı da bir görüş olarak dile getirilmektedir. Başka bir araştırmada ise, bazı öğretmenler özellikle 6. sınıf düzeyindeki müfredatta yoğunluğun devam ettiğini ve bu yoğunluğa bağlı olarak konuları yetiştirememeye kaygısı yaşadıklarını ifade ederken içeriğin daha da sadeleştirilmesi gerektiği yönünde değerlendirmelerde bulunmaktadır (Şahin, 2022, s. 108). Bu durum, planlanan öğrenme hedeflerinin öğrencilere yeterince kazandırılmamasına yol açarken kazanımlar arasında yer alan 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını da olumsuz etkileyebilmektedir. Güncellenen 2024 programında Namaz ünitesinin ders saatinin 16'dan 18' yükseltilmesi ve kazanım sayısının 5'ten 4'e düşürülmesi, bir önceki programdaki sürenin kısıtlılığı ve program yoğunluğuna ilişkin eleştirilerden hareketle yapılmış olabilir. Ancak kazanım sayısındaki bu azalma, içeriğin sadeleştirildiği anlamına gelmemektedir. Bu durum, peygamber kıssalarının güncel programda her üniteye yer almamasıyla ilgiliyken namaza dair kazanımların büyük ölçüde benzer olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte namaz ünitesinin 5. sınıf düzeyine taşınmasıyla ilgili de çeşitli eleştiriler dile getirilmektedir. Öğretmen görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada (EBSAM, 2024), 5. sınıftaki öğrencilerin henüz namaz sure ve dualarının çok azını öğrenmişken Namaz ünitesinin erken bir dönemde işlenmesinin öğretim açısından güçlük yaratabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca okula alışma sürecinde olan öğrenciler için namaz konusunun ağır olabileceği yönünde görüşler dile getirilmiştir. İlgili çalışmada bu soruna yönelik olarak öğretmenlerin namaz ünitesinin ikiye bölünmesi veya ortaokulun tüm kademelerine yayılması gerektiği şeklinde önerileri de yer almaktadır.

Namaz ünitesiyle ilgili olarak her iki programın da uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar bölümünde, mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarının ihtiyaç duyulması halinde öğretmenler tarafından açıklanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018c, 2024b). Bu ifade, İslam içindeki çeşitliliğe ve farklı mezheplerin varlığına verilen değeri

vurgulaması, mezhepler üstü yaklaşımın uygulanması açısından önemlidir. Ayrıca farklı mezhep ve anlayışlara yer verilmesi, 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde yer alan sosyal ve kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi açısından fırsatlar sunmaktadır. Ancak din dersi öğretmenlerine, hangi durumlarda farklı anlayış ve uygulamaların açıklanması gerektiği, bu açıklamaların nasıl yapılacağı ve ne kadar ayrıntıya girileceğine dair programda açık bir bilgi verilmemektedir (Bayrakdar & Aksu, 2021). Buna ek olarak Adıyaman'ın (2021) çalışmasında, 2018 programında yer alan namaz ünitesi değerlendirilirken mezheplere dair farklılıklara rağmen Hanefi mezhebine ait görüşlere odaklanıldığı ve büyük ölçüde mezhepler üstü bir yaklaşıma uygun olmadığı tespit edilmiştir. 2024 programının da içerik ve kazanımlardan hareketle benzer bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla İslam'ın farklı mezheplerinin doğru anlaşılması ve bu mezhepsel çeşitliliğin öğrencilere aktarılması sürecinde din dersi öğretmenlerine daha kapsamlı rehberlik sağlanması, müfredatta bu konuyla ilgili açık ve yönlendirici bilgilere yer verilmesi ve ilgili ünitenin mezhepler üstü bir perspektife daha uygun şekilde yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Literatürde yapılan çalışmalar, 5. sınıf düzeyinde İDKAB programının değerlendirilmesi konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmalardan biri, 2018 programı 5. sınıf ünitelerinin çoğunlukla kültürel ve ahlaki bilgi-beceriye kazandırmaya odaklandığını göstermektedir. Ayrıca, 5. sınıf seviyesindeki ders kitabının öğrenci seviyelerine göre değerlendiren öğretmenlerin %61,99'u uygun olduğunu, kısmen uygun olarak değerlendirilen öğretmenlerin oranının %22,36 olduğu tespit edilmiştir (Tutmaz, 2020). Başka bir çalışmada ise, İDKAB öğretmenlerinin %53'ünün 2018 programı beşinci sınıfta işlenen konuların öğrenci yaş seviyelerine uygun olduğunu düşündüğü, %4'ünün ise uygun olmadığını düşündüğü belirtilmektedir. Bu durumda, kararsız olanların oranının %42 olduğu gözlemlenmektedir (Çiçek, 2019). 2024 programında dikkat çeken bir husus, önceki programda 6. sınıf düzeyinde konumlandırılan ve öğretmenlerin öğretim sürecinde güçlük yaşadığı namaz ünitesinin 5. sınıf seviyesine aktarılmasıdır. Bu değişiklik, öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri ve yaş düzeyleri göz önüne alındığında öğretmenler tarafından eleştirilere konu olmaktadır (EBSAM, 2024). Bunun dışında programın yeni uygulamaya konulmasıyla birlikte programın değerlendirilmesine dönük verilerin çok sınırlı olduğunu ifade etmek mümkündür.

Görüldüğü üzere her iki programın içeriği de büyük ölçüde bilgi okuryazarlığıyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik becerileri içermektedir. Bununla birlikte sosyal ve kültürlerarası beceriler de programlarda önemli bir yere sahiptir. 2024 programının, ünite yapılandırmasındaki değişiklikler ve kazanım sayılarındaki azalma nedeniyle 21. yüzyıl becerileri bağlamında daha sınırlı bir yaklaşım benimsendiği, buna karşın 2018 programının daha kapsamlı bir perspektif sunduğu gözlemlenmektedir. Bu veriler ışığında, kazanımlara yansıtılan 21. yüzyıl becerilerinin kapsamının genişletilmesi ve içeriğin öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle daha uyumlu bir şekilde yapılandırılması gerektiği ifade edilebilir. Bu tür iyileştirmeler, programın daha etkili ve kapsayıcı olmasına katkı sağlayacaktır.

3.1.4.3. 6. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

2018 İDKAB programı 6. sınıf seviyesinde, 5 öğrenme ünitesi ve bu ünitelerin içeriğine bağlı olarak 24 öğrenme kazanımı içeren bir yapıya sahipken 2024 programı aynı ünite sayısı ile birlikte 18 öğrenme çıktısını içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Her iki programın üniteleri, kazanım sayıları ve her bir ünite için ayrılan ders saatlerini yansıtan tablo aşağıda gösterilmiştir (MEB, 2018c, 2024b).

2018 Programı				2024 Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Ünite	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)
1. Peygamber ve İlahi Kitap İnancı	7	16	22	1. Peygamber ve İlahi Kitap İnancı	4	16	22
2. Namaz	5	16	22	2. Ramazan ve Oruç	4	14	19
3. Zararlı Alışkanlıklar	6	12	16	3. Ahlaki Davranışlar	5	12	17
4. Hz. Muhammed'in Hayatı	4	16	22	4. Peygamberliğin den Önce Hz. Muhammed	4	14	19
5. Temel Değerlerimiz	2	12	16	5. Kültürümüzdeki Dini Motifler	1	12	17
				Okul Temelli Planlama	-	4	6
Toplam	24	72	100	Toplam	18	72	100

Tablo 12: İlköğretim 6. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması

Kaynak: (MEB, 2018c, 2024b)

Güncel 6. sınıf düzeyindeki İDKAB programı, bir önceki programla karşılaştırıldığında belirgin değişiklikler içermektedir. Yeni programda, önceki programa göre 6 öğrenme kazanımının azaltıldığı ve sınıf seviyeleri arasında ünitelerde değişiklikler gözlemlenmektedir. Kazanım sayılarındaki azalma, her ünite sonundaki peygamber kıssalarının programdan çıkarılması ve önceki programda birden fazla kazanım olarak ifade edilen bazı kazanımların tek bir kazanım altında toplanmasıyla ilişkilendirilebilir. Örneğin, “Kültürümüzdeki Dini Motifler” ünitesinde yer alan bir kazanım, geleneğimizde, edebiyatımızda ve musikimizde dinin izlerini özetleyebilme ifadesiyle, eski programda üç ayrı kazanım olarak sunulmuştur. Ünitelerin sınıf seviyelerindeki değişikliklere örnek olarak, “Ramazan ve Oruç” ünitesinin eski programda 5. sınıf seviyesinden 6. sınıf seviyesine taşındığı, “Kültürümüzdeki Dini Motifler” ünitesinin ise, önceki programda yer alan “Çevremizdeki Dini Motifler” ünitesinin bölünmesiyle oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca eski programda yer alan ünitelerin farklı sınıf seviyelerine kazanımlar olarak yansıtıldığı anlaşılmaktadır (MEB, 2018c, 2024b). Programlarda yer alan kazanımlar, 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

6. Sınıf Kazanımları		2018 İDKAB		2024 İDKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	8	29,62	13	61,90
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	0	0	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	0	0	0	0
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	1	3,70	1	4,76
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	2	7,40	3	14,28
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Liderlik ve Sorumluluk	1	3,70	0	0
	Bilgi Okuryazarlığı	15	55,55	4	19,04
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı	0	0	0	0
TOPLAM		27	100	21	100

Tablo 13: İlköğretim 6. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

2018 ve 2024 6.sınıf İDKAB programları, 21. yüzyıl becerileri (P21) çerçevesinde değerlendirildiğinde, her iki programın da benzer beceri alanlarını içeren öğrenme kazanımlarına sahip olduğu görülmektedir. 2018 programında yer alan kazanımların çoğunluğunun bilgi okuryazarlığını içerdiği dikkat çekmektedir (n=15, %55,55). Bu

kazanımlar, peygamberlerin özellikleri, görevleri, peygamber kıssaları, namazın pratikleri, namaz çeşitleri ve Kur'an sureleri gibi konuları kapsamaktadır. Bilgi okuryazarlığına ek olarak eleştirel düşünme ve problem çözme (n=8, %29,62), sosyal ve kültürlerarası beceriler (n=2, %7,40), girişimcilik ve öz yönetim (n=2, %7,40) ile liderlik ve sorumluluk (n=1, %3,40) becerilerini geliştirmeye odaklandığı görülmektedir. 2018 programında eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, Hz. Muhammed'in davetinin değerlendirilmesi, Medine'ye hicretin sebep ve sonuçlarının irdelenmesi, peygamberlerin güzel örnek olduğunun fark edilmesi, zararlı alışkanlıkların başlama sebepleri ve korunma yollarının tartışılması gibi kazanım cümlelerinde yer almaktadır. Bu kazanım cümleleri, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekte ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine olumlu katkılarda bulunmaktadır. Ayrıca toplumu bir arada tutan temel değerlerin fark edilmesi, değerlendirilmesi ve dinî bayramların, önemli gün ve gecelerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısını yorumlama sürecini içeren kazanımlar, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirken sosyal ve kültürlerarası becerilerinin kazandırılmasına da olanak sağlamaktadır. 2018 programı kazanımlarında yer alan zararlı alışkanlıklardan kaçınma konusunda istekli olunması, öğrencilerin girişimcilik ve öz yönetim becerilerinin geliştirilmesine fırsatlar sunarken peygamberlerde insanlar için güzel örnekler olduğunun fark edilmesi de liderlik ve sorumluluk becerisiyle de ilişkilendirilmiştir.

2024 programında ise kazanımlar, ağırlıklı olarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle ilişkilendirilmektedir (n=13, %61,90). Vahiy mesajının yapılandırılması, ilahi kitapların çözümlenmesi, oruç ibadetinin insana kazandırdıkları, dua ve surelerin yorumlanması gibi kazanımlar, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik fırsatlar sunmaktadır. Bilgi okuryazarlığına dair kazanımlar (n=4, %19,04) ise peygamberliğin gönderilişi, oruç ibadeti, adap ve nezaket kuralları gibi konuları içermektedir. Ayrıca geleneğimizde, edebiyatımızda ve musikimizde dinin izlerini özetleyebilme kazanımı, sosyal ve kültürlerarası becerilerin kazandırılması açısından önemli bir kazanım olarak öne çıkmaktadır. Doğru sözlü olmayı kendi hayatına yansıtabilme kazanımı da girişimcilik ve öz yönetim becerileriyle ilişkilendirilmektedir.

Özetle 2018 ve 2024 İDKAB programlarının 6. sınıf kazanımları, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirildiğinde, önceki programdan farklı olarak güncel programın kazanımlarının büyük ölçüde eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle

ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte her iki programın da benzer beceri alanlarını kapsadığı ancak medya ve BİT okuryazarlığı, iletişim ve esneklik gibi diğer 21. yy. becerilerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

3.1.4.4. 7. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

2018 İDKAB programı, 7. sınıf düzeyinde beş farklı öğrenme ünitesini içermekte olup toplamda 25 kazanım sunmaktadır. Güncel 2024 programı da beş üniteye sahip olmakla birlikte toplamda 17 öğrenme çıktısı içermektedir. Bu programların üniteleri, her bir üniteye tahsis edilen ders saatleri ve kazanım sayıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur (MEB, 2018c, 2024b).

2018 Programı				2024 Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Ünite	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)
1. Melek ve Ahiret İnancı	7	16	22	1. Melek ve Ahiret İnancı	4	14	19
2. Hac ve Kurban	6	14	19	2. Hac, Umre ve Kurban	4	14	19
3. Ahlaki Davranışlar	5	12	16	3. İslam Düşüncesinde Yorumlar	4	14	19
4. Allah'ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed	3	16	22	4. Peygamber Olarak Hz. Muhammed	4	16	22
5. İslam Düşüncesinde Yorumlar	4	14	19	5. Yaşayan Dünya Dinleri	1	10	14
				Okul Temelli Planlama*	-	4	6
Toplam	25	72	100	Toplam	17	72	100

Tablo 14: İlköğretim 7. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması

Kaynak: (MEB, 2018c, 2024b).

7.sınıf düzeyi 2018 ve 2024 İDKAB programları karşılaştırıldığında, 2018 programında yer alan “Ahlaki Davranışlar” ünitesinin güncel programda diğer sınıf seviyelerine dağıtıldığı, buna karşın 2024 programına “Yaşayan Dünya Dinleri” adlı yeni bir ünitenin eklendiği görülmektedir. Bu değişiklikler dışında genel olarak program yapısının büyük ölçüde korunduğu ancak kazanım sayılarında belirgin bir azalma olduğu dikkati çekmektedir. Kazanım sayılarındaki azalma, 2018 programında her ünite sonunda yer alan peygamber kıssalarına yönelik kazanımların çıkarılması ve bazı kazanımların

birleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, “Melek ve Ahiret İnancı” ünitesinde, 2018 programında “Varlıklar âlemini özelliklerine göre ayırt eder ve Melekleri özellikleri ve görevlerine göre sınıflandırır” şeklinde iki ayrı kazanım bulunurken, 2024 programında bu kazanımlar “Melekleri sınıflandırabilme” kazanımı altında birleştirilmiştir. Ancak söz konusu kazanımla ilgili öğrenme-öğretme uygulamalarında görünen ve görünmeyen varlıklar hakkında bilgi edinme, melek, cin ve şeytan gibi kavramların ele alınacağı ifade edilmektedir. Benzer şekilde, 2018 programında yer alan “Allah’ın adil, merhametli ve affedici olması ile ahiret inancı arasında ilişki kurar” kazanımı, 2024 programında doğrudan yer almasa da Ahiret hayatının aşamalarını çözümleyebilme başlıklı öğrenme çıktısının öğrenme ve öğretme uygulamalarında bu ilişkiye yer verildiği görülmektedir. Ayrıca “Hac, Umre ve Kurban” ünitesindeki “Hac ve umre ibadetlerini inceleyebilme” kazanımının, 2018 programında ayrı ayrı ifade edildiği ancak 2024 programında bu kazanımın daha geniş bir kapsamda tek bir kazanım olarak ele alındığı anlaşılmaktadır (MEB, 2018c, 2024b). Dolayısıyla kazanım sayılarındaki azalmanın içeriğin kapsamının daralmasından ziyade kazanımların birleştirilerek genişletilmesinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Programların kazanımları 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular tabloya yansıtılmıştır.

7. Sınıf Kazanımları		2018 İDKAB		2024 İDKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	10	30,30	12	52,17
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	0	0	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	1	3,03	0	0
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	1	3,03	0	0
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	7	21,21	6	26,08
	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	14	42,42	5	21,79
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı	0	0	0	0
TOPLAM		33	100	23	100

Tablo 15: İlköğretim 7. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

2018 ve 2024 İDKAB programlarının 7. sınıf düzeyi kazanımları, 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelendiğinde, 2018 programında öğrencilerin bilgi okuryazarlığı

becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kazanımlara ağırlık verildiğı görülmektedir (n=14, %42,42). 2024 programında ise en düşük oranın, bilgi okuryazarlığıyla ilişkilendirilen kazanımlarda olduğı görülmektedir (n=5, %21,79). 2018 ve 2024 programında bilgi okuryazarlığıyla ilişkilendirilen kazanımlar arasında, meleklerin sınıflandırılması, hac ve umre ibadetinin incelenmesi, İşlam düşüncesindeki yorum biçimlerini sınıflandırılması, Alevilik-Bektaşilikle ilgili temel kavramların ve erkânların açıklanması gibi kazanımlar yer almaktadır. Alanyazında öğretim programı kazanımları ve içeriğı konusunda öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerde, bazı zorluklar ve eleştiriler dile getirilmiştir. Öğretmenler, özellikle bazı konuların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını ve bu konuların öğretimini zor olduğunu ifade etmektedirler. şahin'in (2022) çalışmasına göre, 2018 programıyla ilgili olarak hac ve görünmez varlıklar gibi konuların ele alış biçimi ve sınıf düzeyi ile ilgili öğrenci seviyesine uygunluk sorunları bulunmaktadır. MEB'in sunduğı Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu'nda (2020b) da 2018 programında yer alan melek, şeytan, cin gibi soyut kavramların 7.sınıf düzeyinde yer almaması gerektiğine yönelik tespit araştırmada tekrar eden görüşler arasında yer almaktadır. Benzer şekilde, Zengin ve Hendek'in (2021) çalışmasında DKAB öğretmenlerinin, 2018 programında yer alan hac ve kurban ibadeti ünitesini öğretirken karşılaştıkları zorluklar ortaya konmuştur. Özellikle ünite içeriğinin kapsamlı olması, sınırlı öğretim süresi, öğrenci seviyesine uygun olmama, günlük yaşantılarla ilişkilendirilememe ve öğrencilerin hac ile ilgili yeterli ön bilgiye sahip olmamaları gibi konular vurgulanmıştır. İlgili araştırmada bazı öğretmenler, hac ve kurban konusunun tekrar 8.sınıfa alınmasını dahi istemektedirler. Güncel programda ilgili kazanımlarla ilgili önemli değişiklikler yapılmadığı göz önüne alındığında, 2018 programına yönelik yapılan değerlendirmelerin 2024 programı için de geçerli olabileceğı söylenebilir. Yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerine katkıda bulunacak kazanımların, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine daha uygun bir şekilde yapılandırılması ve içeriğın daha dengeli bir biçimde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, mevcut kazanımların revize edilmesi, öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alarak günlük hayatla ilişkilendirilebilecek kazanımların geliştirilmesi önerilebilir.

2018 ve 2024 İKDAB programları 7.sınıf düzeyi kazanımları 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelendiğinde, bilgi okuryazarlığının yanı sıra eleştirel düşünme ve problem

çözme (2018’de %30,30; 2024’te %52,17) ile sosyal ve kültürlerarası becerilerini (2018’de %21,21; 2024’te %26,08) içeren kazanımların yer aldığı görülmektedir. 2018 programında ise güncel programdan farklı olarak birer kazanım, girişimcilik ve öz yönetim ile esneklik ve uyum becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Her iki programda da eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağlayan kazanımlar arasında, hac ve kurban ibadetinin öneminin değerlendirilmesi, dinin farklı yorum biçimlerinin olabileceğinin farkına varılması ve kültürümüzde etkin tasavvufi yorumların çözümlenmesi gibi hedefler ön plana çıkmaktadır. Sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilişkilendirilen kazanımlar, dinin çeşitli yorumlarının farkına varılması, kültürümüzde etkili olan tasavvufi yorumların analitik incelenmesi ve Alevilik-Bektaşilikle ilgili temel kavramların öğrenilmesi gibi çıktıları kapsamaktadır. Ayrıca güncel programa yeni eklenen “Yaşayan Dünya Dinleri” ünitesi, Yahudilik, Hristiyanlık, Budizm ve Hinduizm dinleri hakkında bilgi edinme fırsatları sunarak öğrencilerin sosyal ve kültürlerarası becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

7.sınıf düzeyinde yer alan sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilişkilendirilen “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinin öğretimine dair 2018 ve 2024 programında da İslam düşüncesindeki yorumların kendi özgü kaynakları içerisinde olgusal bir yaklaşımla ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018c, 2024b). Bayrakdar ve Aksu’ya (2021) göre, içeriğin nesnel ve tarafsız bir yaklaşımla aktarılmasına ilişkin öğretmenlere net yönergeler sunulmaması, öğretmenlerin derslerinde belirli yorumları ön plana çıkarmalarına veya öğrencileri belirli bir yorumu benimsemeye yönlendirme riskini beraberinde getirmektedir. Ayrıca bahsedilen nesnel ve tarafsızlık ilkesinin ne düzeyde gerçekleştirildiğinin araştırılması da önem arz etmektedir. Zengin ve Hendek (2021) tarafından yapılan araştırmada, DKAB öğretmenlerinin 2018 programına ilişkin öğrenme-öğretme sürecinde en çok zorlandıkları konuların başında “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi gelmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, söz konusu ünitenin içeriğinin aşırı detaylı olması, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunun eksikliği, sınıf içinde mezhep farklılıklarının anlatılmasının getirdiği zorluklar ve öğrencilerin kafa karışıklığı yaşaması gibi faktörler, öğretmenlerin bu üniteyi öğretme sürecinde karşılaştığı temel sorunlardan bazılarıdır. Ayrıca kimi öğretmenler bu ünitenin lise düzeyinde öğretilmesi gerektiğini önermektedirler. Literatürde, 2024 programını değerlendiren öğretmenlerin, 7. sınıf düzeyinde bu ünitenin kapsam açısından ağır

olduğu, öğrenciler için zorlayıcı olabileceği ve “Yaşayan Dünya Dinleri” ünitesinin eklenmesiyle birlikte bu zorlukların daha da artacağı yönünde görüş bildirdikleri görölmektedir (EBSAM, 2024). Bu bulgular, alan yazındaki benzer çalışmaların bulgularıyla uyumlu bir görünüm arz etmektedir. İlgili çalışmalarda “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinin öğretim açısından zorlayıcı olduğu, öğretmenlerin bu konuyu öğrencilere aktarmakta güçlük çektikleri ve ünitenin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmadığı şeklinde benzer görüşler dile getirilmiştir (Çakan & Karateke, 2021; Çiçek, 2019; Korkmaz, 2022; Şahin, 2022; Tetik, 2018).

Her iki programın kazanımları genel olarak değerlendirildiğinde, benzer beceri alanlarını içerdiği ve beceri oranlarının birbiriyle büyük ölçüde örtüştüğü görölmektedir. Program içeriklerinin mezhepler üstü bir perspektifle hazırlanmış olması, betimsel ve nesnel bir yaklaşım sergileyerek öğretim materyali olarak kullanılmasının, 21. yüzyıl becerileri bağlamında önemli bir katkı sağladığı ifade edilebilir. Ancak mevcut araştırmalar, bazı ünite içeriklerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını, yoğun ve detaylı bir şekilde tasarlanmasının öğrenme-öğretme süreçlerini güçleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, hedeflenen içeriğin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılmasında dikkate alınması gereken temel bir sorun olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra ilgili araştırmalarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar göz önüne alındığında, içeriğin öğretim sürecinde mezhepler üstü, betimsel ve nesnel bir yaklaşımla nasıl ele alınacağına dair yeterli detay içeren bir kılavuzun eksik olduğu gözlemlenmektedir. Bu eksiklik, öğretim programının uygulanmasını destekleyecek kılavuzların daha ayrıntılı bir şekilde sunulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda 2024 programında içeriğin öğrencilere nasıl kazandırılabilmesine yönelik öğrenme ve öğretme uygulamalarıyla ilgili bir kılavuz oluşturulmuş olması önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Ancak programın yeni uygulanmaya başlanmış olması ve öğretmenlerin henüz 7. sınıf düzeyinde bu üniteleri işlememiş olmaları nedeniyle kılavuzun yeterliğinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi için gerçekleştirilecek araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bir diğer önemli husus ise kazanımlarda yer alan 21. yüzyıl becerilerinin sınırlı bir perspektife odaklandığı ve diğer becerilere atıfta bulunmadığıdır. Bu durum, programın kapsamı ve çeşitliliği açısından sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretim programının daha geniş bir yelpazedeki 21. yüzyıl becerilerini ele alması ve bu becerilere vurgu yapması önem arz etmektedir.

3.1.4.5. 8. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

Sekizinci sınıf düzeyinde uygulanan 2018 İDKAB programı, beş farklı öğrenme ünitesini içermekte olup 28 öğrenme kazanımını kapsamaktadır. 2024 programı ise beş öğrenme ünitesi ve 19 öğrenme çıktısını içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Her iki program içeriğinde yer alan üniteler, her bir ünite için ayrılan ders saatleri ve kazanım sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2018c, 2024b).

2018 Programı				2024 Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Ünite	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)
1. Kader İnancı	6	14	19	1. Kader İnancı	4	16	22
2. Zekât ve Sadaka	5	14	19	2. Zekât ve Sadaka	4	14	19
3. Din ve Hayat	4	14	19	3. Din ve Sosyal Hayat	3	12	17
4. Hz. Muhammed'in Örnekliği	9	16	22	4. Kur'an ve İnsan	5	14	19
5. Kur'an-ı Kerim ve Özellikleri	4	14	19	5. Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı	3	12	17
				Okul Temelli Planlama	-	4	6
Toplam	28	72	100	Toplam	19	72	100

Tablo 16: İlköğretim 8. Sınıf Kazanımların Karşılaştırılması

Kaynak: (MEB, 2018c, 2024b)

Sekizinci sınıf düzeyi 2018 programı ile 2024 programı karşılaştırıldığında, her iki programda da birçok ünite ve kazanımın benzer olduğu gözlemlenmektedir. Ancak, 2024 programında “Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı” başlıklı yeni bir ünitenin eklendiği ve bu ünitenin 2018 ortaöğretim DKAB programının 12. sınıf düzeyinde yer alan “İslam ve Bilim” ünitesinden hareketle oluşturulduğu söylenebilir (MEB, 2018c, 2018e, 2024b). 2018 programındaki 28 kazanımın, 2024 programında 19 kazanıma düşürülmesi, daha önce de vurgulandığı üzere ünitelerin sonunda yer alan peygamber kıssalarına dair kazanımların azaltılması ve kazanım cümlelerinin daha kapsamlı bir şekilde formüle edilmesi ile ilişkilidir. Bu çerçevede programlarda hedeflenen kazanımların 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi sonucu elde edilen bulgular tabloda gösterilmiştir.

8. Sınıf Kazanımları		2018 İDKAB		2024 İDKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	13	35,13	13	54,16
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	1	2,70	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	0	0	0	0
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	1	2,70	2	8,33
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	5	13,51	4	16,66
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Liderlik ve Sorumluluk	3	8,10	1	4,16
	Bilgi Okuryazarlığı	14	37,83	4	16,66
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı	0	0	0	0
TOPLAM		37	100	24	100

Tablo 17: İlköğretim 8. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

2018 ve 2024 İDKAB öğretim programlarının 8. sınıf düzeyindeki kazanımları incelendiğinde, her iki programın da bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine odaklandığı görülmektedir. 2018 programında bilgi okuryazarlığı kazanımları (n=14, %37,83) en yüksek oranı oluştururken bu kazanımlar kader ve kaza inancının, zekât ve sadaka ibadetlerinin ayet ve hadislerle açıklanması ve İslam'ın temel kaynaklarının tanınması gibi içeriklerle ilişkilidir. 2024 programında ise bilgi okuryazarlığı kazanımlarının oranı belirgin bir düşüş göstermekte (n=4, %16,66) ve bu kazanımlar kaderle ilgili kavramların açıklanması, zekât ibadetinin gözlemlenmesi ve Kur'an-ı Kerim'in rehberlik yönlerinin özetlenmesi gibi içerikleri kapsamaktadır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik kazanımların oranı, 2018 programında %35,13 (n=13) iken, 2024 programında bu oran %54,16 (n=13) ile artış göstermiştir. 2018 programında bu becerilerle ilişkilendirilen kazanımlar arasında kaza ve kader ilişkisinin analizi, din, birey ve toplum ilişkilerinin yorumlanması ve Kur'an-ı Kerim'in temel özelliklerinin değerlendirilmesi gibi ifadeler yer alırken 2024 programında kader inancının insan davranışına etkisi hakkında düşünebilme, dinin temel gayesinin sentezleyebilme, İslam kültür ve medeniyetinin esaslarının sentezlenmesi gibi üst düzey bilişsel becerileri içeren kazanımlara yer verilmektedir.

2018 öğretim programında, 8. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik kazanımların diğer sınıf seviyelerine göre daha fazla vurgulanmış olması, öğrencilerin bilişsel ve gelişimsel özelliklerine uygun şekilde 21. yüzyıl

becerilerini edinmeleri açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. Ancak 2024 programında bu eğilimin ilköğretim 4. sınıf düzeyine kaydırıldığı (n=18, %60) gözlemlenmektedir. Bu durum, her iki programın hedeflenen kazanımları öğrencilere ne ölçüde kazandırabildiğinin ve bu içeriklerin öğrencilerin gelişim dönemlerine uygunluğunun daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Nitekim, Zengin ve Hendek'in çalışmasında (2021), DKAB öğretmenlerinin 2018 programıyla ilgili olarak anlatmakta en çok zorlandıkları inanç konularının başında kaza ve kader inancının olduğu, öğretmenlerin çoğunluğunun kader inancı ünitesinin lise düzeyinde verilmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir. İlgili çalışmada bir öğretmen, 8. sınıftaki kader konusunu daha anlaşılır ve örneklerle zenginleştirilmiş bir şekilde ele alınmasını önermektedir (Zengin & Hendek, 2021). 2018 DKAB ders kitaplarının kader öğretimi bağlamında değerlendirildiği bir çalışmada, kader konusunun lise döneminde öğretilmesinin ve kaderle ilgili din içindeki farklı yorumların bir arada sunulmasının daha doğru olabileceği, kader konusunun tanımlardan ziyade öğrencilerin anlam dünyalarına uygun açıklamalar ve örneklerle ele alınmasının daha doğru bir yaklaşım olabileceği ifade edilmektedir (Keskiner, 2018). Bir diğer çalışmada, 2018 programına ilişkin olarak bir öğretmenin 8. sınıf düzeyinde yer alan zekât konusunu lise düzeyine ait bir konu olarak değerlendirdiği ve konuyu yüzeysel anlatmak zorunda kalacağını belirttiği görülmektedir (Şahin, 2022). 2024 programında bu ünitelerin benzer içeriklerle devam ettiği göz önüne alındığında, söz konusu değerlendirmelerin geçerli olabileceği, ilgili konuların öğrencilerin yaş grubu özelliklerine daha uygun hale getirilmesi veya lise düzeyine kaydırılması gerektiği ifade edilebilir. Öğrencilerin, gelişim dönemlerine uygun olmayan veya yoğun zorluklar içeren konuları anlamalarının zor olduğu bir durumda, hedeflenen öğrenme çıktılarının elde edilmesinin güçleşeceği ve sonuç olarak eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında sorunlar yaşanabileceği söylenebilir.

2018 programının 8. sınıf düzeyindeki diğer kazanımları incelendiğinde, sosyal ve kültürlerarası (n=5, %13,51), liderlik ve sorumluluk (n=3, %8,10), girişimcilik ve öz yönetim (n=1, %2,70) ile iletişim ve iş birliği (n=1, %2,70) becerilerine de yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlar, İslam'ın dayanışma ve toplumsal katkıya verdiği önemi, zekât ve sadakanın bireyler ve toplum üzerindeki etkilerini, din ile

birey ve toplum arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca Hz. Muhammed'in toplumsal yaşamdaki örnek davranışları ve hikmetli sözleriyle insanları iyiye ve güzele yönlendirmesinin değerlendirilmesi gibi kazanımlar, liderlik ve sorumluluk becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Hz. Muhammed'in merhametli ve affedici oluşunu davranışlara yansıtılması kazanımı ise öğrencilerin girişimcilik ve öz yönetim becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Hz. Muhammed'in istişare örneklerini inceleyerek gündelik hayata dair çıkarımlar yapılması da iletişim ve iş birliği becerileriyle ilişkilendirilmiştir.

2024 programında ise bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerinin yanı sıra sosyal ve kültürlerarası beceriler (n=4, %16,66) girişimcilik ve öz yönetim becerileri (n=2, %8,33) ile liderlik ve sorumluluk becerilerine (n=1, %4,16) yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bu bağlamda İslam kültür ve medeniyetinin esaslarını sentezleyebilme ve zekât ile sadakanın kültürel yansımalarını gözlemleyebilme gibi kazanımlar sosyal ve kültürlerarası beceriler açısından öne çıkarken Hz. Lokman'ın öğütlerini ve sadaka kapsamında değerlendirilen davranışları kendi hayatına yansıtabilme becerileri de girişimcilik ve öz yönetim becerileriyle ilişkilendirilmektedir. Kur'an-ı Kerim'e göre Hz. Muhammed'in örnekliğinin çözümlenmesi de liderlik ve sorumluluk becerisini içermektedir.

Eldeki verilere göre, 8.sınıf düzeyi kazanımlarının değerlendirilmesi sonucunda her iki programda da bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, girişimcilik ve öz yönetim becerileriyle liderlik ve sorumluluk becerilerine katkı sağlayacak kazanımlar olduğu görülmektedir. Kazanımlarda sadece belli başlı becerilere odaklanarak diğer 21. yüzyıl becerilerinin göz ardı edilmesi, programın eksiklikleri arasında sayılabilir. Ayrıca öğretmen görüşleri de dikkate alınarak öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırma ve ders içeriğini aktarma konusunda yaşadıkları zorlukların detaylı bir şekilde incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim beceri temelli bir yaklaşımla hazırlanan programlarda becerilerin kazandırılmasına yönelik ayrıntılı rehberlik sunulması ve öğretmenlerin bu konuda daha fazla desteklenmesi gerekmektedir. Böylece eğitim programlarının etkinliğini artırma ve 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda daha başarılı olunacaktır.

3.1.5. Programların Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarında 21. Yüzyıl Becerileri

Programların içeriğinin sunulmasının ardından programların ayrılmaz bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirme süreçleri, 21. yüzyıl becerileri bağlamında ele alınmaktadır. 2018 öğretim programında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin birey, eğitim düzeyi, ders içeriği ve okul imkanları gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle programlarda ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair tüm unsurların yer almasının gerçekçi bir yaklaşım olmadığı ifade edilmektedir. Her bireyin farklı özelliklere sahip olduğu gerçeğinden hareketle tüm öğrenciler için genel geçer ve tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminin uygun olmayacağı belirtilmektedir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme süreçlerinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışının benimsenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, bu süreçlerde en büyük rolü üstlendiği ve özgün, yaratıcı değerlendirme uygulamaları geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018c).

Programda öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenerek 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesine olanak tanınması, esneklik ve çeşitlilik sağlanarak öğretmenlerin özgün ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmalarının teşvik edilmesi 21. yüzyıl becerileri yaklaşımı açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirmenin yalnızca sonuçlarla değil aynı zamanda izlenen süreçlerle de bütünlük içerisinde ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu çerçevede beceri temelli eğitime uygun süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımına vurgu yapılması, becerilerin değerlendirilmesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca programda eğitimin bilişsel boyutuyla birlikte duyuşsal ve devinişsel alanları da kapsayan bir yapıda olduğu belirtilerek sadece bilişsel ölçümlerin yeterli olmayacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2018c). Duyuşsal ve davranışsal ölçümlerin, bilişsel ölçüm yöntemleriyle aynı olmayacağı göz önünde bulundurulduğunda ilgili ölçümlerin nasıl gerçekleştirileceği hususunda programın detaylı bilgi sunması beklenmektedir. Sonuç olarak programın ölçme ve değerlendirme süreçleri dair içerik 21. yüzyıl becerileri açısından esneklik ve uyum, iletişim ve iş birliği ile yaratıcılık ve yenilikçilik becerileriyle ilişkilendirilmiştir. 2024 öğretim programında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrenci gelişiminin izlenmesini ve uygulanan yöntemlerin etkinliğinin belirlenmesini destekleyecek şekilde tasarlandığı ifade edilmektedir. Önceki programda olduğu gibi bireysel farklılıkların

gözetilmesi gerekliliği vurgulanarak herkes için standart bir geçerli ölçme aracının kullanılmayacağı belirtilmektedir. Öğrenci performansının değerlendirilmeye tabi tutulduğu programda, öğrenmeyi teşvik eden, öğrenme-öğretme teorileri ve yaklaşımlarıyla uyumlu, zamana ve öğrenci ihtiyaçlarına göre esneklik sağlayan, çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmasına önem verilmekte ve öğretmenlerin farklı yaklaşımlar kullanmalarına olanak tanınmaktadır. Program kapsamında geleneksel ölçme araçları (açık uçlu, kısa cevaplı, eşleştirme, çoktan seçmeli, doğru-yanlış madde türleri) ile birlikte süreç odaklı bir yaklaşımı da içeren alternatif ölçme araçlarına (gözlem formları, kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları/rubrikler, çalışma yaprakları) da yer verilmektedir (MEB, 2024b). Bu ölçme araçlarına yönelik öğrenme-öğretme uygulamalarında örneklerin sunulması, önceki programda yer almayan önemli bir yenilik olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede 2024 programının ölçme ve değerlendirme içeriklerinin daha kapsamlı bir şekilde hazırlandığı, öğrenme kanıtlarına dair içeriklerin ise 21. yüzyıl becerileri bağlamında esneklik ve uyum ile iletişim ve iş birliği becerileriyle ilişkilendirildiği söylenebilir.

3.2. Ortaöğretim DKAB Programlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ODKAB) programı, tarihsel gelişmeler ve deneyimlerin etkisiyle şekillenmiş, lise düzeyinde okutulan zorunlu bir öğretim programıdır. Liselerde ilk olarak isteğe bağlı olarak sunulan din dersi, daha sonra zorunlu ahlak dersi ile birleştirilerek yeniden şekillendirilmiş ve nihayetinde 1982 Anayasası ile zorunlu bir ders olarak belirlenmiştir (Ayhan, 2014; Kaymakcan, 2007; Öcal, 2017). 1982 öncesi dönemde din öğretimi program anlayışları, Cumhuriyet döneminde benimsenen pozitivist bilim paradigması ve laik eğitim düzeninin yapısal dinamikleri çerçevesinde şekillenmiştir. Cumhuriyet'in ilk döneminde din öğretimi programları, dinle ilgili hurafelerin ve batıl inançların düzeltilmesini amaçlayan, ahlaki değerlere vurgu yapan ve bireysel dini deneyimi esas alan bir anlayışla tasarlanmıştır. Çok partili döneme geçişle birlikte isteğe bağlı sunulan din dersi programları doktriner ve ilmiyal merkezli bir anlayışı yansıtırken devletin yetiştirmek istediği vatandaş tipolojisine uygun içerikler programlarda yer almıştır (Altaş, 2002; R. Doğan, 2004; Zengin & Menküç, 2017).

1982 sonrası dönemde din dersinin zorunlu hale getirilmesi, Türkiye’deki din eğitimi programlarının temel yapı ve içeriğinde önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu süreçte din eğitimi programları, Türkiye’nin laiklik ilkesi ile Atatürk ilke ve inkılaplarını yansıtacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Din dersi programlarının içeriği, laiklik, vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü gibi temel değerlerle uyumlu hale getirilmiş ve milli birlik ile beraberliği pekiştirmeyi amaçlamıştır. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak DKAB programlarında vatan, millet, bayrak gibi milli semboller ve değerlere önemli bir vurgu yapılmıştır. Ayrıca din eğitimi programlarında çoğulcu bir yaklaşım benimsenmiş ve İslam dini dışındaki diğer dinlere de programlarda yer verilerek farklı din ve inançlara saygı ve hoşgörünün kazandırılması hedeflenmiştir (Yürük, 2011; Zengin, 2017a).

2000 sonrası din eğitimi programları, din anlayışındaki değişimler, eğitim bilimindeki ilerlemeler ve din öğretimindeki yeni yaklaşımlar göz önünde bulundurularak politik bir perspektiften ziyade bilimsel bir temelde ele alınmış ve güncellenmiştir (R. Doğan & Altaş, 2004). 2005 ve 2010 Ortaöğretim DKAB programlarında, program geliştirme süreçleri kapsamlı ve sistemli bir şekilde ele alınmıştır (Zengin, 2017a). Bu programlarda, eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, çoklu zekâ teorisi ve öğrenci merkezli öğrenme anlayışı öncelikli olarak benimsenmiştir. Din bilimsel yaklaşımda ise İslam ile ilgili bilgilerin Kur’an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir perspektifle sunulması amaçlanmış, batıl inançlardan ve hurafelerden kaçınılmıştır. Diğer dinlerin sunumunda ise çoğulculuk ilkesi öne çıkarılmıştır (MEB, 2005, 2010). 2018 yılında güncellenen Ortaöğretim DKAB programı, önceki programda benimsenen yaklaşımlarla birlikte beceri temelli bir yapı ile yeniden tasarlanmıştır (MEB, 2018e). Son olarak 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif modeli çerçevesinde revize edilen ortaöğretim DKAB programlarında, benzer yaklaşımlar korunarak beceri temelli, proje tabanlı ve anlamlı öğrenme modellerine dayanan bir yapı benimsenmiştir (MEB, 2024c). Araştırmamızın odak noktası olan 2018 ve 2024 DKAB programları incelendiğinde, benimsenen eğitim bilimsel ve din bilimsel yaklaşımların büyük ölçüde örtüştüğü ancak program içeriklerinde ve yapısında belirgin farklılıkların bulunduğu gözlemlenmektedir. 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, İDKAB 2018 programında olduğu gibi temel felsefesi, amaçları, vizyonu ve uygulama süreçleri hakkında bilgi sunmakta; program içeriği ise üniteler, konular, kazanımlar ve açıklamalar ile anahtar kavramlar şeklinde yapılandırılmaktadır. 2024 programında ise, programın

daha kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde kavramsal beceriler, alan becerileri, programlar arası bileşenler, içerik çerçevesi, öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri gibi birçok öğeyle yapılandırıldığı görülmektedir. İDKAB 2024 programı ile 2024 ODKAB programının temel felsefesi ve programda temel alınan yaklaşımlar benzerlik gösterdiğinden bu noktada detaylı bir inceleme yapılmayacaktır.

ODKAB 2018 ve 2024 programlarının temel felsefesi, programın amaçları, vizyonu, programın uygulanmasına ilişkin açıklamalar, programı oluşturan üniteler, konular ve kazanımlar, 21. yüzyıl becerileri bağlamında ilerleyen başlıklarda ele alınacaktır.

3.2.1. Programların Temel Aldığı Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri

ODKAB programlarının geliştirilmesinde, programın temel felsefesini yansıtan eğitim bilimsel ve din bilimsel yaklaşımlarının dikkate alındığı görülmektedir. 2018 ve 2024 DKAB programları arasında, bu yaklaşımların sunumunda belirgin farklılıklar gözlemlenmektedir. 2018 DKAB programında, temel alınan yaklaşımlar kısmında eğitim bilimleri ve din bilimleri başlıkları açıkça belirtilmemişken, 2024 DKAB programında bu başlıklar net bir şekilde tanımlanmış ve içerik daha ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

3.2.1.1. Eğitim Bilimsel Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 9-12. sınıfları için hazırlanan 2018 öğretim programı, İDKAB (2018) programında olduğu gibi öğrenme süreçlerini yönlendiren bir eğitim bilimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı öğrenme modelini benimsemektedir. Bu program, çoklu zekâ teorisi, öğrenci merkezli öğrenme ve beceri temelli öğrenmeyi destekleyen bir çerçeve üzerine inşa edilmiştir. Becerilere dayalı öğrenme, öğrencilerin bilgi, tutum ve becerilerini öğrenme sürecinin merkezine koyarak bu bilgi ve yetilerin gerçek yaşam deneyimlerine aktarılmasını hedeflemektedir. Programda, temel becerilerin kazandırılmasıyla öğrencilerin araştırma, keşif ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri için uygun bir öğrenme ortamı sağlamanın önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çözüm önerilerini paylaşabilecekleri ve tartışabilecekleri bir öğrenme süreci oluşturmak amacıyla öğretmen rehberliğinin kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (MEB, 2018e).

2024 programı incelendiğinde ise, eğitim bilimsel yaklaşımın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Bu program, 2018'deki yaklaşımlara

benzer şekilde beceri temelli, proje tabanlı ve anlamlı öğrenme modellerini referans olarak geliştirilmiştir. Din ve ahlak öğretiminde, söylem-eylem tutarlılığına dayalı bir kişilik bütünlüğü inşa etmeyi hedefleyen bu yaklaşım, bilgi aktarımının ötesine geçerek bilgiye ulaşma, onu yeni bağlamlara uyarlama ve esnek kullanma becerilerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır (MEB, 2024c).

Her iki programın eğitim bilimsel yaklaşımları, 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirildiğinde, 2018 öğretim programında temel bilişsel becerilere odaklanıldığı, 2024 programında ise üst düzey düşünme, sosyal ve duygusal becerilere daha bütüncül bir perspektif geliştirildiği görülmektedir. 2024 programı, öğrenme ve yenilik becerilerinin yanı sıra yaşam ve kariyer becerilerini de öncelikli bir çerçevede ele almaktadır. Bununla birlikte bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı konusundaki vurguların her iki programda yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. 2024 programı, 2018'e oranla daha kapsamlı bir beceri yaklaşımı benimsemiş olsa da her iki programın da söz konusu alanlarda geliştirilmeye açık olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.1.2. Din Bilimsel Yaklaşımlarda 21. Yüzyıl Becerileri

2018 ve 2024 DKAB öğretim programları, 21. yüzyıl becerileri bağlamında karşılaştırıldığında, benimsenen din bilimsel yaklaşımlar açısından farklılıklar göstermektedir. 2018 Ortaöğretim DKAB programı, İslam dinini ve diğer dinleri betimleyici bir perspektiften ele alarak İslam'ı, Kur'an ve sünnetin belirlediği temel ilkeler doğrultusunda merkezî bir konuma yerleştirmektedir. Program, İslam düşüncesinin çeşitli yorumlarını bilimsel bir yöntemle ve mezhepler üstü bir yaklaşımla sunarken diğer dinleri de açıklayıcı ve olgusal bir çerçevede ele almaktadır (MEB, 2018e). Bu yaklaşım, öğrencilere dini ve ahlaki konuları anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı hedeflemenin yanı sıra farklı dinlere saygı ve hoşgörü geliştirme fırsatı sunarak toplumsal uyum ve çokkültürlülük bilincine de katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte literatürdeki bulgulara dayalı olarak (Ev, 2010; Sancak, 2019; Zengin & Hendek, 2021) beceri temelli yaklaşımın uygulanabilirliği ile din bilimsel yaklaşımın olgusal, betimleyici ve mezhepler üstü boyutlarının öğretim sürecindeki yansımalarının, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında çeşitli zorluklar ve sınırlılıklar oluşturabileceği değerlendirilmektedir.

2024 DKAB öğretim programı, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme yaklaşımlarını temel almaktadır (MEB, 2024c). Din hakkında öğrenme yaklaşımı, dini fenomenleri betimleyici, tarihsel ve eleştirel bir çerçevede incelerken; dinden öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin kendi inanç sistemlerini ve farklı dinleri bireysel deneyimlerle keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bu çift yönlü yaklaşım, dini içeriklerin objektif değerlendirilmesini sağlarken öğrencilerin analitik düşünme kapasitelerinin gelişimine katkıda bulunmakta ve farklı inanç sistemlerine yönelik derinlemesine bir anlayış geliştirmeleri konusunda fırsat sunmaktadır (Hull, 2003; Okumuşlar, 2007).

Her iki programın temel yaklaşımları karşılaştırıldığında, 2024 DKAB programının 2018 programında benimsenen mezhepler üstü ve dinler arası açılımlı yaklaşımla önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Programların ortak paydalarından biri, dini konuların işlenişinde objektif ve betimsel bir yaklaşımın benimsenmesidir. Her iki program da dini inanç ve uygulamalar, söz konusu dinlerin asli kaynaklarından hareketle ele alınmaktadır. Ayrıca programlarda, inanç özgürlüğü ve bireysel tercihlere saygı ilkesi vurgulanmakta, öğrencilerin dini pratiklere katılım konusunda özgür bırakılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018c, 2024b). Bu yaklaşım, eleştirel düşünme, sosyal ve kültürlerarası beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine fırsat sunarken aynı zamanda çokkültürlü bir perspektif kazanmalarına da önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. 2024 DKAB programının öne çıkan özelliklerinden biri, dini bilgi ve becerilerin yanı sıra dini-ahlaki kavramların anlaşılması ve yorumlanması konusunda dini okuryazarlık kavramına yaptığı vurgudur (MEB, 2024b). Ancak din eğitimi açısından önemli bir beceri olarak değerlendirilen dini okuryazarlığın, programın diğer bölümlerinde ele alınmaması ve alana özgü beceriler arasında yer bulamaması, programın geliştirilmeye açık yönlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

3.2.2. Programların Amaçları ve Vizyonlarında 21. Yüzyıl Becerileri

2018 ve 2024 ODKAB öğretim programlarının amaçları incelendiğinde hem yapısal hem de içerik açısından önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. 2018 ODKAB programında 11 amaç cümlesi yer alırken 2024 programında bu sayı 19'a yükselmiştir. Bu nicel artışın yanı sıra programların amaçlarında 21. yüzyıl becerilerinin kapsamı açısından da önemli farklılıklar bulunmaktadır (MEB, 2018e, 2024c).

2018 programında; İslam dininin temel kaynaklarını tanımaları, inanç esaslarını ve Hz. Muhammed'in konumunu kavramaları, dini ve ahlaki kavramları analiz ederek milli ve kültürel değerleri benimsemeleri, Türk-İslam kültürünün oluşumunda etkili olan şahsiyetleri tanımaları ve farklı din, inanç ve yorumlara saygı duymaları, dinin kültür, dil, sanat, örf ve âdet üzerindeki etkilerini fark etmeleri gibi amaçlar benimsenmiştir. Program, öğrenci gelişim seviyelerini dikkate alarak mevcut bilgi ve deneyimleri harekete geçirmeyi, farklı öğrenme stillerine uygun öğretim ortamları oluşturmayı hedeflemektedir. Ayrıca din ve ahlakla ilgili düşünme, değerleri anlama ve yorumlama, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018e).

2024 programının amaçları, içerik açısından daha geniş bir perspektife sahipken önceki programa kıyasla üst düzey bilişsel becerilere yönelik daha kapsamlı hedefler içermektedir. Bu hedefler, içerik olarak dört temel kategoride yapılandırılabilir. Dini anlama ve yorumlama becerileri kapsamında; İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkilerin analizi, İslami bilgi kaynaklarını kullanarak akıl yürütme ve değerlendirme yapma gibi üst düzey bilişsel süreçlere dayalı hedefler yer almaktadır. Değer aktarımı ve içselleştirme boyutunda; milli, manevi ve ahlaki değerlerin ve Hz. Muhammed'in örnekliğinin hayata yansıtılması, değerlerin çeşitli okuryazarlıklar temelinde yorumlanması ve ahlaki tutum ve davranışlarda doğru ve tutarlı kararlar alınması hedeflenmektedir. Çağdaş konularla ilişkilendirme kapsamında; din-bilim-felsefe-sanat ilişkisinin bütüncül değerlendirilmesiyle çevre ve teknoloji konularının ahlaki perspektiften ele alınması öne çıkmaktadır. Son kategori olan kültürel ve tarihsel perspektif boyutunda ise İslam medeniyetinin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında değerlendirilmesi ve Türk-İslam kültürünün oluşumunda etkili olan şahsiyetlerin tanınması gibi amaçlar yer almaktadır (MEB, 2024c).

İki program arasındaki en belirgin farklılık, 2024 programının bilişsel süreçlerde daha üst düzey becerilere vurgu yapmasıdır. 2018 programı tanıma, kavrama, fark etme gibi temel düzey bilişsel süreçlere odaklanırken, 2024 programı analiz etme, değerlendirme, sentezleme gibi üst düzey bilişsel becerileri ön plana çıkarmaktadır. Bu farklılıklar, benimsenen eğitim modelinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Özellikle 2024 programında, din-bilim-felsefe-sanat ilişkisinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, çevre ve teknoloji konularının ahlaki bir perspektiften değerlendirilmesi ve dijital, finansal, görsel, kültürel, vatandaşlık ile sanat okuryazarlıklarından faydalanılması gibi

güncel konuların ve 21. yüzyıl okuryazarlıklarının içeriğe dahil edilmesi, programın daha geniş bir vizyon sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte programın teorik çerçevesinde vurgulanan bu vizyoner yaklaşımın, uygulama boyutunda bazı sınırlılıklar içerdiği gözlemlenmektedir. Örneğin, programın amaçlar bölümünde vurgulanan finansal okuryazarlık becerisinin, müfredatın amaçlar dışında herhangi bir bölümünde karşılık bulmadığı dikkat çekmektedir. Benzer şekilde dijital okuryazarlık vurgusu, çoğunlukla Kur'an surelerinin öğretiminde matbu ve dijital meallerin kullanımıyla sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda, program amaçlarının içeriğe yansımaya düzeyi ve etkinliği, daha detaylı bir analiz gerektirmektedir.

2018 ve 2024 ODKAB öğretim programlarının amaçları, 21. yüzyıl becerileri (P21) çerçevesi açısından analiz edildiğinde, 2018 programında yer alan beceri alanları 2024 programında korunmakla birlikte güncel programının daha geniş bir beceri yelpazesini kapsadığı görülmektedir. Aşağıdaki tabloda, her iki programın amaçlarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında karşılaştırmalı analizi sunulmaktadır.

		2018 ODKAB		2024 ODKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	5	25	13	34,21
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	1	5	1	2,63
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	1	5	1	2,63
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	1	5	2	5,26
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	7	35	10	26,31
	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	1	2,63
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	5	25	7	18,42
	Medya Okuryazarlığı	0	0	1	2,63
	BİT Okuryazarlığı	0	0	2	5,26
TOPLAM		20	100	38	100

Tablo 18: Ortaöğretim DKAB Programlarının Amaçlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

2018 ve 2024 ODKAB program amaçlarının 21. yüzyıl becerileri (P21) çerçevesinde karşılaştırmalı analizi, programların beceri dağılımları ve öncelikleri açısından belirgin farklılıklar sergilediğini ortaya koymaktadır. 2018 ODKAB programında sosyal ve kültürlerarası becerileri içeren hedeflerin öncelikli bir konumda olduğu (%35), bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme ve problem çözme beceri alanlarında ise eşit bir dağılım (%25) görülmektedir. Esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönetim ile iletişim

ve iş birliği becerilerine sınırlı düzeyde (%5) yer verilmiştir. 2024 ODKAB programı ise eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yaptığı vurgu (%34,21) ile öne çıkmaktadır. Programda sosyal ve kültürlerarası beceriler (%26,31) ile bilgi okuryazarlığı (%18,42) önemli bir yer tutarken, 2018 programında bulunmayan medya okuryazarlığı (%2,63) ve BİT okuryazarlığı (%5,26) gibi dijital çağın gerektirdiği beceriler de programa dahil edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı oranındaki düşüş (%25'ten %18,42'ye), programın eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine verdiği önceliği göstermektedir. Her iki programın da ortak eksikliği, yaratıcılık ve yenilikçilik ile üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerine yönelik herhangi bir vurgunun bulunmamasıdır.

Programların vizyonu 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelendiğinde, bu becerilerle uyumlu bir yapı sergilediği gözlemlenmektedir. 2018 ODKAB programının vizyonu, dinin yaşamın anlamını şekillendirmedeki rolünü kavrayabilen, milli, manevi ve ahlaki değerleri içselleştiren, farklılıklara saygı duyan ve toplumsal uyum becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır. 2024 programının vizyonunda ise bu hedeflere ek olarak, din ve inançlar hakkında doğru bilgi sahibi olma vizyonu eklenmiştir. Her iki programın vizyonu 21. yüzyıl becerileri perspektifinden analiz edildiğinde, girişimcilik ve öz yönetim, eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal ve kültürlerarası beceriler ile esneklik ve uyum becerisiyle ilişkilendirildiği tespit edilmektedir. Ayrıca 2024 programına eklenen ifadeyle bilgi okuryazarlığı boyutunun da vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2018e, 2024c).

Sonuç olarak, her iki program da 21. yüzyıl becerilerini farklı oranlarda içermekle birlikte 2024 programının amaçlarına yeni beceri alanlarının eklenmesiyle söz konusu becerilere yönelik daha kapsamlı bir yaklaşım sunduğu görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcılık ve yenilikçilik ile üretkenlik ve hesap verebilirlik becerileri dışında kalan 21. yüzyıl becerilerini içeren hedeflerin programa dahil edilmesi, önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte bu hedeflerin program içeriğine ve kazanımlara ne ölçüde yansıdığını inceleyen daha ayrıntılı çalışmaların yapılması, 21. yüzyıl becerilerinin programlara daha bütüncül ve etkili bir şekilde uyarlanmasına katkı sağlayacaktır.

3.2.3. Programların Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalarda 21. Yüzyıl Becerileri

2018 ve 2024 programlarının uygulamaya yönelik ilke ve açıklamaları incelendiğinde, her iki programın da beceri temelli bir yaklaşım çerçevesinde yapılandırıldığı görülmektedir. 2018 programında, kazanımların edindirilmesi sürecinde öğretim programında yer alan temel becerilerin geliştirilmesine ve dinî-ahlaki kavramların kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verileceği vurgulanırken, 2024 programında becerilerin, süreç bileşenlerinin, değerlerin, eğilimlerin ve anahtar kavramların bütüncül bir perspektifle ele alınacağı ifade edilmektedir (MEB, 2018e, 2024c).

Her iki programın uygulama ilkeleri değerlendirildiğinde, İslam düşüncesindeki farklı yorumların ve diğer dinlerin/inançların objektif bir yaklaşımla ele alındığı, mezheplere yönelik tarafsız bir bakış açısının benimsendiği ve öğretmenlere farklı mezheplerle ilgili bilgileri aktarma esnekliği tanındığı görülmektedir. Programlarda, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü temel bir ilke olarak benimsenmekte, öğrencilerin dinî duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınırken dinî uygulamalar konusunda herhangi bir zorlayıcı tutumdan kaçınılması gerektiğini vurgulanmaktadır. Ayrıca hem 2018 hem de 2024 programlarında insan hakları, düşünce özgürlüğü, ahlaki değerler ve kültürel mirasa saygı teşvik edilirken millî birlik ve beraberliği pekiştiren değerler, vatan sevgisi, bayrak ve millet bilinci gibi unsurlara da önem verilmektedir (MEB, 2018e, 2024c).

2018 ve 2024 programları incelendiğinde, her iki programın da kendine özgü vurgu noktaları öne çıkmaktadır. 2018 programında, ünite sonlarında yer alan “Kur’an’dan Mesajlar” bölümünde sunulan ayetler aracılığıyla öğrencilerin Kur’an-ı Kerim’in mealini anlama, derinlemesine analiz etme ve yorumlama, ayetlerden genel prensipler çıkarma ve temel kavramları belirleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almaktadır (MEB, 2018e). Buna karşılık 2024 programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra zenginleştirme ve destekleme uygulamaları ile Türkçenin doğru kullanımı ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik açıklamaların yer alması, programın farklılaşan yönleri arasında değerlendirilebilir. Güncel programın, 2018 programına kıyasla daha öğrenci merkezli bir anlayışı benimsediği görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin bireysel yetenek, ihtiyaç ve özel durumlarına uygun değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, günlük yaşamla ilişkili ve ilgi çekici görevlerin verilmesi, dijital teknolojilerin öğrenme süreçlerine entegre edilmesi ve farklı öğrenci

gereksinimlerini karşılamaya yönelik destekleme uygulamalarının planlanması gibi unsurlar, 2024 programının önemli yenilikleri arasında yer almaktadır (MEB, 2024c). Programların uygulanmasına yönelik açıklamalar, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tabloda gösterilmiştir.

		2018 ODKAB		2024 ODKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	2	12,5	2	10,53
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	1	6,25	2	10,53
	Esneklik ve Uyum	2	12,5	2	10,53
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Öz Yönetim	0	0	0	0
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	6	37,5	7	36,84
	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	4	25	5	26,32
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı	1	6,25	1	5,26
TOPLAM		16	100	19	100

Tablo 19: Ortaöğretim DKAB Programlarının Uygulanmasına Yönelik Açıklamalarda

21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma bulguları analiz edildiğinde, her iki programın uygulama açıklamalarında sosyal ve kültürlerarası beceriler (2018: %37,5; 2024: %36,84) ile bilgi okuryazarlığı (2018: %25; 2024: %26,32) becerileriyle ağırlıklı olarak ilişkilendirilmiştir. Programların uygulanmasına yönelik açıklamaların büyük oranda benzerlik gösterdiği ve aynı beceri alanlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Öte yandan yaratıcılık ve yenilikçilik, girişimcilik ve öz yönetim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk ile medya okuryazarlığı becerilerinin her iki programın uygulama açıklamalarında da yer almaması, programların sınırlılıkları arasında değerlendirilmektedir.

Programların uygulanmasına yönelik ilke ve açıklamaların gerçekleştirilme düzeyi ile uygulama sürecinde karşılaşılan durumların değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar, 21. yüzyıl becerilerinin daha etkin bir şekilde kazandırılması açısından önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda mevcut araştırmalar incelendiğinde, 2018 ODKAB programını da kapsayan “Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu”, ortaöğretim düzeyindeki DKAB programına genel olarak olumlu bir yaklaşım sergilendiğini, programın açık, anlaşılır ve uygulanabilir bir yapıya sahip olduğunu ve bütüncül yapısının uygun bulunduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2020b). Benzer şekilde ortaöğretim

öğrencilerinin 2018 DKAB derslerine ve öğretmenlerine yönelik görüşlerini inceleyen çalışmalarda, ODKAB derslerine ve öğretmenlerine ilişkin yüksek oranda olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir (Eryılmaz, 2020; Koca & Mücahit, 2022; Nas, 2024). Bu bulgular, 2018 ODKAB programının öğrenciler tarafından olumlu algılandığını ve genel olarak uygulanabilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte programda benimsenen yaklaşımların uygulanma düzeyine ilişkin yapılan bir çalışmada (Zengin & Hendek, 2021), lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin beceri temelli yaklaşımı yalnızca %25,4 oranında, mezhepler üstü yaklaşımı %38,1 oranında ve dinler arası yaklaşımı %25,9 oranında “tamamen uyguladıkları” belirlenmiştir. Bu veriler, programda öngörülen yaklaşımların uygulanmasında öğretmenler arasında belirgin farklılıklar bulunduğunu ve bazı yaklaşımların uygulama düzeyinin sınırlı kaldığını göstermektedir.

2024 programına gelindiğinde ise, programın henüz uygulama aşamasının başlangıcında bulunması nedeniyle etkililiğine dair kapsamlı araştırma verilerinin oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Ancak 2024 öğretim programlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendiren bir çalışmada (EBSAM, 2024), DKAB öğretmenlerinin DKAB (9-12. sınıflar) öğretim programına ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Söz konusu çalışmada, kavram, beceri ve değer öğretimi boyutunda öğretmenlerin %22,9’unun programı “kesinlikle yetersiz/yetersiz”, %27,4’ünün “kısmen yeterli” ve %49,7’sinin “yeterli/kesinlikle yeterli” olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci açısından yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin %20,9’u programı “kesinlikle yetersiz/yetersiz”, %31,0’i “kısmen yeterli” ve %48,1’i “yeterli/kesinlikle yeterli” olarak nitelendirmiştir. Programın uygulama kolaylığı boyutunda ise öğretmenlerin %25,3’ü programı “kesinlikle yetersiz/yetersiz”, %27,2’si “kısmen yeterli” ve %47,5’i, “yeterli/kesinlikle yeterli” olarak değerlendirmiştir. Bu bulgular, her üç boyutta da öğretmenlerin yaklaşık yarısının programı tam anlamıyla yeterli bulmadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularının genel değerlendirilmesi, 2018 ODKAB programının öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını ancak programın öngördüğü yaklaşımların uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşıldığını ortaya koymaktadır. 2024 programına ilişkin ilk değerlendirmeler ise, öğretmenlerin önemli bir kısmının programın uygulanabilirliği konusunda kaygılar taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda 21. yüzyıl

becerilerinin öğrencilere kazandırılması hedefine yönelik olarak öğretim sürecinin daha kapsamlı bir şekilde ele alınması ve bu süreçte karşılaşılan güçlüklerin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca programın uygulanabilirliğini artıracak stratejiler geliştirmek ve öğretmenlere gerekli desteği sağlamak hem programın etkinliğini hem de öğrencilerin beceri kazanımını destekleyecektir.

3.2.4. Programların Ünite ve Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerileri

2018 ve 2024 ODKAB öğretim programları, ünite ve kazanımlar açısından karşılaştırıldığında, yapı ve içerik bakımından belirgin farklılıklar göstermektedir. 2018 programı; ünite ve konular, kazanım ve açıklamaları ve anahtar kavramlar temelinde yapılandırılırken öğrencilerin gelişimsel özelliklerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini merkeze alan bir yaklaşımı benimsemiştir. Programda, kazanımlar bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmakta ve öğretmen öğrenme sürecinin rehberi olarak konumlandırılmaktadır (MEB, 2018c). 2024 programı ise öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, içerik çerçevesi ve programlar arası bileşenlerin entegre edildiği çok boyutlu bir yapı sunmaktadır. Programda, bilgi aktarımından ziyade öğrenme süreçlerinin desteklenmesine odaklanılırken yaş ve kademe uygunluğu gözetilerek geleneksel yaklaşımlar güncel gelişmelerle bütünleştirilmekte ve içerik öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmektedir (MEB, 2024c).

ODKAB öğretim programları ünite ve kazanım/öğrenme çıktısı açısından incelendiğinde, 2018 programının dört sınıf düzeyinde beşer üniteye ayrılarak toplam 89 kazanımdan oluştuğu, 2024 programının ise aynı yapısal düzende toplamda 73 öğrenme çıktısı ile yapılandırıldığı görülmektedir. Güncel programda öğrenme çıktılarının sayısının azaltıldığı, bazı öğrenme çıktılarının birleştirilerek revize edildiği, bazı ünitelerin çıkarıldığı ve yerine yeni ünitelerin eklendiği gözlemlenmektedir (MEB, 2018c, 2024c). Bu değişiklikler, programın sadeleştirilmesine yönelik bir yaklaşım benimsendiğini düşündürmekle birlikte programlar arası bileşenler, eğilimler ve kavramsal beceriler gibi unsurlar göz önüne alındığında, 2024 programının daha kompleks ve kapsamlı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

2018 ODKAB programı kazanımlarının değerlendirilmesine yönelik literatür incelendiğinde, kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri ve taksonomik analizlerin ön plana çıktığı görülmektedir. TTKB tarafından hazırlanan Öğretim Programlarını

Değerlendirme Raporu'nda yer alan öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, öğretmenlerin %61'inin kazanım ifadelerini açık ve anlaşılır bulduğu, %54'ünün kazanımların sınırlılıklarının net bir şekilde belirlendiğini ifade ettiği tespit edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %60'ı, kazanımların hiyerarşik düzenlemesinde öncelik-sonralık ilişkisine riayet edildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin %41'i, kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki dağılımının makul düzeyde olduğunu ifade ederken %56'sı, müfredatta içerik bütünlüğünün sağlanması için ilave kazanımlara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin %60'ı ise konu anlatımları dikkate alındığında, çıkarılması gereken kazanımların bulunmadığını belirtmektedir (TTKB, 2020). Avcı'nın (2019) araştırması, öğretmenlerin programa genel olarak olumlu yaklaştığını göstermekle birlikte bazı ünitelerin öğrenci ihtiyaçlarına daha etkin yanıt verebilmesi için kazanımların kapsam ve içerik açısından yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. 2024 DKAB programı ise uygulamaya yeni konulduğundan, kazanımların ayrıntılı değerlendirildiği araştırma verilerine literatürde henüz rastlanmamaktadır.

ODKAB programlarının kazanımlarının/öğrenme çıktılarının bilişsel taksonomi, duyuşsal ve devinişsel sınıflamalar temelinde analizi, programın 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması perspektifinden kritik bir öneme sahiptir. 2018 ODKAB programının yenilenmiş Bloom taksonomisi çerçevesinde değerlendirildiği bir çalışmada, kazanımların %88'inin bilişsel, %12'sinin duyuşsal alanda konumlandığı tespit edilmiş, devinişsel alanda ise herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Aynı çalışmada, bilişsel kazanımların %63'ünün anlama, %9'unun hatırlama, %22'sinin çözümleme, %6'sının değerlendirme basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Bilişsel taksonomide en üst sınıfta yer alan oluşturma (yaratma) basamağında herhangi bir kazanımın yer almadığı saptanmıştır (Çeliktas, 2024). 2018 ODKAB programının bilişsel kazanımlarını değerlendiren bir diğer çalışmada ise kazanımların %39,24'ünün anlama, %34,17'sinin değerlendirme, %8,86'sının hatırlama ve %17,72'sinin çözümleme basamağında dağılım gösterdiği; uygulama ve oluşturma (yaratma) basamaklarında ise herhangi bir kazanımın bulunmadığı tespit edilmiştir (Koca, 2022). Araştırma bulguları farklılık gösterse de genel olarak 2018 ODKAB programının üst düzey bilişsel becerileri (uygulama, değerlendirme ve yaratma) geliştirme konusunda yetersiz kaldığını ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında daha kapsamlı bir revizyona ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda 2024

programının da söz konusu taksonomiler açısından incelenmesi, 21. yüzyıl becerilerini içeren bilişsel becerilerin programlara ne düzeyde yansıdığını göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Literatürde 2018 ODKAB programına yönelik yapılan çalışmalarda programın öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bazı konuları içermesi gerektiği, bu doğrultuda ilgili kazanımların eklenmesi veya revize edilmesi gerektiği yönünde görüşler de dile getirilmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini içeren kazanımlara daha fazla vurgu yapılması gerektiği belirtilmektedir (Algül, 2022; F. Z. Doğan, 2022; Kasap & Meydan, 2023; Zengin & Hendek, 2021). Bu bağlamda ODKAB programlarının 21. yüzyıl becerileri perspektifinden incelenmesi ve özellikle güncel programın bu beceriler açısından değerlendirilmesi, literatürde vurgulanan ihtiyaçların karşılanma düzeyinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

3.2.4.1. 9. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

9. sınıf ODKAB öğretim programları karşılaştırıldığında, 2018 programının 5 ünite kapsamında 21 kazanım içerdiği, 2024 programının ise yine 5 ünite dahilinde 20 öğrenme çıktısı barındırdığı görülmektedir. Her iki programda da ünitelerin yapılandırılması, kazanım/öğrenme çıktısı dağılımları ve tahsis edilen ders saati süreleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2018e, 2024c).

2018 ODKAB Programı				2024 ODKAB Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Ünite	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)
1. Bilgi ve İnanç	3	16	22	1. Allah-İnsan İlişkisi	4	14	19
2. Din ve İslam	5	16	22	2. İslam’da İnanç Esasları	4	16	22
3. İslam ve İbadet	6	14	19	3. İslam’da İbadetler	4	14	19
4. Gençlik ve Değerler	4	12	16	4. İslam’da Ahlak İlkeleri	4	12	17
5. Gönül Coğrafyamız	3	14	19	5. Kur’an’a Göre Hz. Muhammed	4	12	17
				Okul Temelli Planlama	-	4	6
Toplam	21	72	100	Toplam	20	72	100

Tablo 20: Ortaöğretim 9. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması

Kaynak: (MEB, 2018e, 2024c)

9.sınıf düzeyi 2018 ve 2024 ODKAB öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, programda önemli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. 2024 programında, ünitelerin yeniden yapılandırılması, bazı ünitelerin müfredattan çıkarılması ve sınıf düzeyleri arasında yer değişiklikleri dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, “Gençlik ve Değerler” ünitesi müfredattan çıkarılmış, üniteler sınıf düzeyleri arasında yeniden düzenlenmiştir. Örneğin, 2018 programı 11. sınıf düzeyinde yer alan “Kur’an’a Göre Hz. Muhammed” ünitesi revize edilerek 9. sınıf düzeyine aktarılmış, 10. sınıf programında bulunan “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” ünitesi ise “İslam’da Ahlak İlkeleri” başlığıyla yeniden düzenlenerek 9. sınıf programına dahil edilmiştir (MEB, 2018e, 2024c). Söz konusu değişikliklerle birlikte 2018 ve 2024 programlarında hedeflenen kazanımlar 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tabloda gösterilmiştir.

9.Sınıf Kazanımları		2018 ODKAB		2024 ODKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	15	62,5	11	47,82
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	0	0	0	0
	Esneklik ve Uyum	0	0	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Öz Yönetim	0	0	1	4,34
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	3	12,5	2	8,69
	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	6	25	9	39,13
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı	0	0	0	0
TOPLAM		24	100	23	100

Tablo 21: Ortaöğretim 9. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

9.sınıf düzeyi ODKAB programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında analizi her iki programın da benzer beceri alanlarıyla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. 2018 programında, kazanımların büyük bir kısmının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle ilişkilendirildiği görülmektedir (n=15, %62,5). Bu kazanımlar, öğrencilerin din-insan doğası ilişkisini kavrama, İslami kavramları analiz etme, ibadetlerin ahlaki boyutunu değerlendirme ve temel değerleri dini referanslarla ilişkilendirme gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca ünite sonlarındaki ayetlerde verilen mesajları değerlendirme gibi kazanımlar da eleştirel düşünme becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini takiben, bilgi okuryazarlığı (n=6, %25) ile sosyal ve kültürlerarası beceriler (n=3, %12,5) yer almaktadır. Bilgi okuryazarlığı becerileri, öğrencilerin İslam'da bilginin kaynaklarını açıklama, İslam inancında imanın mahiyetini araştırma, İslam'da ibadetin kapsamını ve İslam medeniyeti kavramını izah etme gibi kazanımları içermektedir. Sosyal ve kültürlerarası beceriler ise, öğrencilerin İslam medeniyetinin dünyanın farklı bölgelerindeki etkilerini fark etme ve gençlerin kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin rolünü tartışma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kazanımlar, öğrencilerin bilişsel becerilerini zenginleştirme, dini ve ahlaki konularda bir anlayış kazanmalarını sağlama ve kültürel farklılıklara duyarlı bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sunmayı hedeflemektedir.

2024 programında ise kazanımların ağırlıklı olarak önceki programda olduğu gibi eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle ilişkilendirildiği görülmektedir (n=11, %47,82). Bu kazanımlar arasında, insanın yaratılışı ve özelliklerini ayetler ışığında tefekkür ederek sorgulama, bilgiye ulaşma yollarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, imanın mahiyetini ve birey ile topluma etkilerini analiz etme, İslam ahlakının temel prensiplerini sorgulama ve ahlaki unsurları sentezleyerek eleştirel bir şekilde değerlendirme gibi kazanımlar bulunmaktadır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini, bilgi okuryazarlığı (n=9, %39,13), sosyal ve kültürlerarası beceriler (n=2, %8,69) ile girişimcilik ve öz yönetim becerileri (n=1, %4,34) takip etmektedir. Bilgi okuryazarlığı becerileri, İslam'ın iman esaslarını ayet ve hadisler bağlamında özetleyebilme, ilgili Kur'an ayetlerinin mesajlarını özetleyebilme, İslam'da ibadet ve ibadetin temel ilkeleri hakkında bilgi toplayabilme ve Hz. Muhammed'in beşerî ve peygamberlik yönünü özetleyebilme gibi kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Eleştirel düşünme becerileriyle ilişkilendirilen kazanımların oranının 2018 programına göre daha düşük olmasının temel nedeni, ünite sonlarında yer alan ayetlerle ilgili kazanımların 2018 programında eleştirel düşünme becerisiyle ilişkilendirilirken, 2024 programında bu kazanımların özetleme gibi daha sınırlı bir öğrenme hedefiyle ele alınmasıdır. Programda sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilişkilendirilen kazanımlar, kültürümüzde Hz. Muhammed ve Ehlibeyt sevgisini yorumlayabilme, imanın birey ve topluma kazandırdıklarını yansıtmaya gibi dar bir kapsamda ele alınmaktadır. Girişimcilik ve öz yönetim becerileri ise, Hz. Muhammed'in örnekliğinden yola çıkarak bakış açısı oluşturma kazanımıyla ilişkilendirilmiştir.

Literatürde 9. sınıf düzeyi DKAB programını eleştirel düşünme becerileri açısından inceleyen çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Algül'ün (2022) çalışmasında, 9. sınıf DKAB (2018) ders programı Paul ve diğerlerinin (1989) geliştirdiği 35 eleştirel düşünme stratejisi temel alınarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, ders kitabı incelenerek bu stratejilerin 26'sının programda uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir. Ancak dersin kazanımları ile programda yer alan eleştirel düşünme unsurlarının bir bütünlük içinde ele alınmadığı, ders kitabının ünite hazırlık ve değerlendirme bölümlerinde eleştirel düşünmeye yönelik etkinlik ve soruların neredeyse hiç yer almadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin programın eleştirel düşünme unsurlarını içerdiğini ancak bu unsurların daha da geliştirilebileceğini ifade ettikleri

görülmüştür. Öğretmenler, eleştirel düşünme becerisini genellikle bu beceriyle ilgili eylemleri ifade ederek tanımlamış ancak bu eylemlerin niteliği ve amacı hakkında ayrıntılı açıklamalarda bulunmamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini tanımlama çabalarına rağmen bu konuda önemli eksikliklerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Gök'ün (2021) çalışması, 2018 Ortaöğretim DKAB programlarını Kur'an merkezli eleştirel düşünme eğitimi ve yöntemleri açısından ele almıştır. Araştırmada, 9. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların büyük bir kısmının eleştirel düşünme yöntemleriyle ilişkilendirilemediği, yalnızca ilk iki üniteye birkaç yöntemin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, eleştirel düşünme becerilerinin programda yeterince bütüncül bir şekilde ele alınmadığını ve bu becerilerin geliştirilmesi için daha kapsamlı bir yaklaşım gerektiğini göstermektedir. 2024 programı ise henüz yeni uygulamaya konulduğundan bu programın eleştirel düşünme becerileri bağlamında değerlendirilmesine yönelik bir araştırma verisine ulaşılammıştır.

Program kazanımları, 21. yüzyıl becerileri bağlamında ve mevcut araştırma bulguları ışığında değerlendirildiğinde, eleştirel düşünme becerisinin her iki programda da önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. 2018 programında eleştirel düşünme becerilerine yapılan güçlü vurguya rağmen bu becerilerin üst düzey bilişsel süreçleri kapsayacak şekilde yeterince yapılandırılmadığı tespit edilmiştir. 2024 programında ise eleştirel düşünme becerileriyle ilişkilendirilen kazanımların niteliksel olarak üst düzey bilişsel becerileri içermesine karşın niceliksel olarak azaldığı gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırma konusundaki pedagojik yeterliklerinin sınırlı olması, her iki programın da hedeflenen düzeyde uygulanmasını engelleyen önemli bir faktördür. Ayrıca her iki programın da diğer 21. yüzyıl becerilerini yeterince kapsamaması, önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda programların 21. yüzyıl becerilerini daha kapsamlı bir şekilde yeniden yapılandırılması ve öğretmenlerin bu becerileri kazandırma konusundaki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin tasarlanması ve uygulanması önem arz etmektedir.

3.2.4.2. 10. Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

2018 ODKAB öğretim programı, 10. sınıf düzeyinde beş ünite ve toplamda 29 kazanımdan oluşan bir yapıya sahiptir. 2024 öğretim programı ise beş ünite ve 17

kazanımdan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Her bir üniteye tahsis edilen ders süreleri ile bu üniteler kapsamında ele alınan kazanımlar, aşağıdaki tabloda sunulmaktadır (MEB, 2018e, 2024c).

2018 Programı				2024 Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Ünite	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)
1. Allah İnsan İlişkisi	6	18	25	1. İslam’da Varlık ve Bilgi	3	14	19
2. Hz. Muhammed ve Gençlik	5	14	19	2. Allah’ı Tanımak	3	16	22
3. Din ve Hayat	7	14	19	3. İslam’ın Evrensel Mesajları	4	14	19
4. Ahlaki Tutum ve Davranışlar	5	12	16	4. Din, Çevre ve Teknoloji	4	12	17
5. İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar	6	14	19	5. İslam Düşüncesinde İtikadi-Siyasi ve Fıkhi Yorumlar	3	12	17
				Okul Temelli Planlama	-	4	6
Toplam	29	72	100	Toplam	17	72	100

Tablo 22: Ortaöğretim 10. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması

Kaynak: (MEB, 2018e, 2024c)

10. sınıf güncel DKAB öğretim programı, 2018 yılı programına kıyasla ünite ve kazanımlar açısından önemli değişiklikler içermektedir. 2018 programında yer alan “Allah-İnsan İlişkisi” ünitesi, 2024 programında “Allah’ı Tanımak” başlığıyla yeniden düzenlenmiştir. “İslam’da Varlık ve Bilgi” ünitesi ise 2018 programındaki 9. sınıfta yer alan “Bilgi ve İnanç” ünitesinden hareketle kapsamı genişletilmiştir. Bunun yanı sıra “Hz. Muhammed ve Gençlik” ünitesi programdan çıkarılmış, “Din ve Hayat” ünitesi iki ayrı başlığa ayrılarak 12. sınıf düzeyinde “Din ve Aile” 10. sınıf düzeyinde ise “Din, Çevre ve Teknoloji” olarak yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca güncellenen programa “İslam’ın Evrensel Mesajları” başlıklı yeni bir ünite eklenmiştir. Güncellenen programda kazanım sayısı 29’dan 17’ye düşürülmüştür. Bu azalma, genel olarak önceki programdaki kazanımların birleştirilerek daha kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ifade edilmesiyle gerçekleşmiştir (MEB, 2018e, 2024c). Programdaki bu değişiklikler, 21. yüzyıl becerileri perspektifinden ele alındığında, konuların daha güncel içerikleri kapsaması, günlük yaşantıyla bağlantılar kurma olanağı sağlamasıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirebileceği ve bu doğrultuda 21. yy. becerilerinin geliştirilmesine katkı

sağlayacağı söylenebilir. Programın kazanımları, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

10. Sınıf Kazanımları		2018 ODKAB		2024 ODKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	19	51,35	10	43,47
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	0	0	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	1	2,70	0	0
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	2	5,40	0	0
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	6	16,21	5	21,73
	Liderlik ve Sorumluluk	1	2,70	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	8	21,62	7	30,43
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı	0	0	1	4,34
TOPLAM		37	100	23	100

Tablo 23: Ortaöğretim 10. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

10.sınıf 2018 DKAB programı kazanımları, 21. yüzyıl becerileri çerçevesi açısından değerlendirildiğinde, ağırlıklı olarak öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme (n=19, %51,35) becerilerini geliştirme fırsatı sunduğu görülmektedir. Bu kazanımlar içerisinde öğrencilerin Allah inancının insan hayatındaki önemini değerlendirebilme, Allah'ın varlığı ve birliği konularında akli ve nakli delilleri analiz etme, İslam dininin çevre sorunlarına yaklaşımını ve ekonomik hayatla ilgili ilkelerini değerlendirme, İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının sebeplerini tartışabilme gibi öğrenme hedefleri yer almaktadır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin yanı sıra bilgi okuryazarlığı (n=8, %21,62) da programın önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Allah'ın isim ve sıfatlarının bilinmesi, Kur'an-ı Kerim'den gençlerle ilgili ayetlere örnekler verilmesi, İslam dininin sosyal adaletle ilgili ilkelerinin açıklanması, İslam ahlakının konusu ve amacının açıklanması gibi kazanımlar, bilgi okuryazarlığıyla ilişkilendirilmektedir (MEB, 2018e).

2018 programı, sosyal ve kültürlerarası becerilerin (n=6, %16,21) geliştirilmesine yönelik kazanımları da içermektedir. Bu kazanımlarda, İslam dininin kültür, sanat ve düşünce alanları üzerindeki etkilerini analiz edilmesi, İslam düşüncesindeki itikadi ve siyasi yorumları tanıma ve genel özelliklerine göre sınıflandırılması gibi öğrenme hedefleri ön plana çıkmaktadır. Programın “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinin açıklamasında,

İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının ayrıntılara fazla girilmeden nesnel ve tasvir edici bir dil kullanılarak ele alınacağı belirtilmektedir. Bu yaklaşımla dini yorumların, farklı dönemler ve bağlamlar içinde dinin nasıl anlaşıldığını açıklayan önemli unsurlar olduğu, farklı düşünce ve yorumlara saygı duyulması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018e). İslam içi çoğulculuk bağlamında itikadi, fıkhi ve tasavvufi yorumların programa ne kadar dahil edildiğini öğretmen görüşleri üzerinden inceleyen bir araştırmada, öğretmenlerin yaklaşık yarısı mevcut içeriği yeterli bulurken, üçte biri bu konulara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini düşünmektedir (Zengin & Hendek, 2021). Ayrıca programın kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencilerin de olumlu bir tutum sergiledikleri gözlenmektedir. Lise düzeyinde gerçekleştirilen bir araştırma (Zengin & Altuntaş, 2018), öğrencilerin itikadi, fıkhi ve tasavvufi yorumların öğretimine genel olarak olumlu yaklaştıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin çoğunluğu, farklı mezheplerin öğrenilmesinin İslam dünyasındaki siyasi ve toplumsal olayları anlamalarına katkı sağlayacağını ve hoşgörülü bir tutum geliştirmelerine yardımcı olacağını ifade etmektedir. Bu sonuçlar, programın öğrencilere dinî çeşitliliği anlama ve saygı duyma konusunda kritik bir rol oynadığını ve 21. yüzyılda gereksinim duyulan sosyal ve kültürlerarası becerilerin gelişimine önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. 2018 programında ayrıca esneklik ve uyum (n=1, %2,70), liderlik ve sorumluluk (n=1, %2,70) ile girişimcilik ve öz yönetim (n=2, %5,40) becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar da yer almaktadır. İslam dini ile toplumsal değişim arasındaki ilişkiyi anlama kazanımı, esneklik ve uyum becerileriyle ilişkilendirilirken genç sahabilerin özelliklerini örnek almayı içeren kazanımlar, liderlik ve sorumluluk becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Hz. Muhammed'in gençlik dönemindeki erdemli davranışlarının kendi hayatıyla ilişkilendirilmesi ve ölçülü davranmaya yönelik kazanımlar ise girişimcilik ve öz yönetim becerilerini kapsamaktadır. Ayrıca tutum ve davranışlarda ölçülü olmayı içeren kazanım ve ilgili “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” ünitesi, ahlaki beceriler açısından bir inceleme konusu olmuştur. Söz konusu çalışmada “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” ünitesinde yer alan beş kazanımdan dördü ahlaki becerilerin ikinci basamağı olan ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilebilirken yalnızca “tutum ve davranışlarda ölçülü davranmaya özen gösterir” kazanımı, ahlaki duyuş ve davranış becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda ünite kazanımlarının ahlaki davranış

kazandırmadan daha çok ahlaki muhakeme becerisine odaklandığı görülmektedir (Kasap & Meydan, 2023).

2024 DKAB programı ise 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirildiğinde, eleştirel düşünme ve problem çözme (n=10, %43,47) becerileriyle bilgi okuryazarlığının (n=7, %30,43) ön planda olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle ilişkilendirilen kazanımlar, İslam'da bilginin yerini ve kaynaklarını çözümleyebilme, Allah-âlem ilişkisini tefekkür ederek sorgulayabilme, Allah'ın isim ve sıfatlarını hayata yansıtması bakımından sentezleyebilme, teknoloji ve ahlak ilişkisini çözümleyebilme ve dini yorum farklılıklarının ortaya çıkış sebeplerini sentezleyebilme gibi hedeflerden oluşmaktadır. Bilgi okuryazarlığıyla ilişkilendirilen kazanımlar arasında ise, ilgili Kur'an ayetlerinin özetlenmesi, çevre ve teknoloji ilişkisinin özetlenmesi, İslam düşüncesindeki itikadi, siyasi ve fıkhi yorumların karşılaştırılması gibi öğrenme hedefleri yer almaktadır. Sosyal ve kültürlerarası beceriler (n=5, %22,72) bağlamında, İslam'ın adalet, eşitlik ve barış perspektifinin değerlendirilmesi ile dini yorum farklılıklarının analizi öne çıkarken teknoloji-ahlak ilişkisinin çözümlemesini içeren kazanım da BİT okuryazarlığıyla (n=1, %4,34) ilişkilendirilmiştir. 2024 programında bir önceki programdan farklı olarak esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk, girişimcilik ve öz yönetim gibi yaşam ve kariyer becerileriyle ilişkilendirilebilecek kazanımların yer almadığı görülmektedir. Bu durum, programdaki bazı ünitelerin çıkarılması ve kazanımların daha çok bilişsel becerilere odaklanarak yapılandırılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

10.sınıf kazanımlarının genel bir değerlendirmesi yapıldığında, 2018 programının daha geniş bir beceri setini kapsadığı, 2024 programının ise daha sınırlı bir beceri setine odaklandığı görülmektedir. Her iki programın 21. yüzyıl becerileri açısından dikkat çeken ortak eksikliği, medya okuryazarlığı, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi becerilere yeterince vurgu yapılmamasıdır. Bu bağlamda programın 21. yüzyıl becerilerini daha kapsamlı içerecek şekilde yeniden düzenlenmesi, bu becerilerin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığını ölçmek amacıyla değerlendirme çalışmalarının yapılması, programın etkinliğinin artırılmasına olumlu katkı sağlayabilir.

3.2.4.3. 11.Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

2018 ODKAB programı, 11. sınıf düzeyinde 5 ünite ve toplamda 17 kazanım içerirken, 2024 programı da 5 ünite ve 16 kazanım içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Aşağıdaki karşılaştırmalı tabloda, her iki programın ünite bazında kazanım sayıları ve ders saati dağılımları gösterilmektedir (MEB, 2018e, 2024c).

2018 Programı				2024 Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Ünite	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)
1. Dünya ve Ahiret	5	18	25	1. Kader, İrade ve Sorumluluk	3	14	19
2. Kur'an'a Göre Hz. Muhammed	4	14	19	2. Din, Felsefe, Bilim ve Sanat	4	14	19
3. Kur'an'da Bazı Kavramlar	3	16	22	3. İslam Medeniyeti ve Gönül Coğrafyamız	4	14	19
4. İnançla İlgili Meseleler	3	12	16	4. İnançla İlgili Meseleler	4	14	19
5. Yahudilik ve Hristiyanlık	2	12	16	5. Yahudilik ve Hristiyanlık	1	12	17
				Okul Temelli Planlama	-	4	6
Toplam	17	72	100	Toplam	16	72	100

Tablo 24: Ortaöğretim 11. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması

Kaynak: (MEB, 2018e, 2024c)

2024 ODKAB programında yapılan değişiklikler, önemli yapısal ve içeriksel düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. Programlar incelendiğinde, sınıf düzeyleri arasında bazı ünitelerin yer değiştirdiği ve içeriklerinin yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. Bir önceki programda 9. sınıf düzeyinde yer alan “Gönül Coğrafyamız” ünitesi, “İslam Medeniyeti ve Gönül Coğrafyamız” başlığıyla 11. sınıf düzeyine taşınmıştır. Benzer şekilde 12. sınıf programında bulunan “İslam ve Bilim” ünitesi genişletilerek “Din, Felsefe, Bilim ve Sanat” başlığıyla yeniden yapılandırılmıştır. Bununla birlikte 2018 programında yer alan “Kur'an'da Bazı Kavramlar” ve “Dünya ve Ahiret” üniteleri kaldırılmış, bu ünitelerin içerikleri kısmen diğer ünitelere dağıtılmıştır. Ayrıca programa “Kader, İrade ve Sorumluluk” ünitesi eklenmiştir (MEB, 2018e, 2024c). Programda yapılan değişiklikleri de kapsayan çalışmalar incelendiğinde, farklı boyutlara ilişkin değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Örneğin Hira'nın (2023) araştırması,

öğretmenlerin ahiret inancı öğretimi bağlamında programı yeterli bulduklarını, ahiret inancı öğretiminin 11. sınıfta verilmesi ve ünite için ayrılan ders saatinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda doğru bir karar olduğu yönünde hemfikir olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak güncel programda “Dünya ve Ahiret” ünitesinin kaldırıldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenler arasında memnuniyetsizlik oluşturmuş ve öğrencilerin ahiret inancı konusundaki ihtiyaçlarının yeterince karşılanamayacağı yönünde eleştirilere yol açmıştır (EBSAM, 2024). Doğan’ın (2022) çalışması ise, 2010 programında 11.sınıf düzeyinde yer alan “İnsan ve Kaderi” ünitesinin 2018 programında müfredattan çıkarılmasının öğretmenler arasında memnuniyetsizlikle karşılandığını tespit etmektedir. Ayrıca bu çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kader konusunun karmaşıklığı, hassasiyeti ve öğrenci ilgisi gibi faktörlere dayalı olarak konunun daha derinlemesine incelenmesi gerekliliği konusunu dile getirmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Zengin ve Hendek’in (2021) araştırması, öğrencilerin en çok zorlandıkları konular arasında kader inancı olduğunu göstermektedir. Öğrenci görüşlerini içeren bir araştırmada ise, kader konusunda verilen din eğitiminin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılırken kader konusunun daha eleştirel bir öğretim yöntemiyle sunulması gerektiği ifade edilmektedir (Akdemir, 2020). 2024 programında “Kader, İrade ve Sorumluluk” ünitesinin yer alması, bu alandaki ihtiyaçlara yönelik bir düzenleme olarak görülse de programdaki diğer değişikliklerin öğrenci ihtiyaçları açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Programların içeriklerinde yapılan değişikliklerle birlikte program kazanımları, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tabloda gösterilmiştir.

11. Sınıf Kazanımları		2018 ODKAB		2024 ODKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	12	54,54	10	47,61
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	0	0	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	0	0	0	0
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	0	0	0	0
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	4	18,18	5	23,80
	Liderlik ve Sorumluluk	1	4,54	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	5	22,72	6	28,57
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı	0	0	0	0
TOPLAM		22	100	21	100

Tablo 25: Ortaöğretim 11. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

11.sınıf düzeyi program kazanımları 21. yüzyıl becerileri perspektifinden incelendiğinde, her iki programda da eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle ilişkilendirilen kazanımların yoğunlukta olduğu görülmektedir. 2018 programında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyen kazanımlar arasında (n=12, %54,54), ahiret hayatı aşamalarının ayetler ve hadislerle temellendirilmesi, ahiret inancının hayatın anlamlandırılmasındaki rolünün farkına varılması, Hz. Peygamber’e itaatın ayet ve hadislerden hareketle yorumlanması, Kur’an-ı Kerim’deki bazı kavram ve ayetlerin değerlendirilmesi, inançla ilgili yaklaşımların tartışılması ve yeni dini akımların özelliklerinin değerlendirilmesi gibi öğrenme hedefleri yer almaktadır. 2024 programında eleştirel düşünme becerileriyle bağlantılı kazanımlar arasında (n=10, %47,61), kader ve kaderle ilgili kavramları anlamlandırabilme, insan, akıl, irade ve sorumluluk kavramları arasındaki ilişkiyi değerlendirebilme, dinin felsefe ve bilimle olan ilişkisini sorgulayabilme, sanatla olan bağını analiz edebilme, medeniyetin oluşumuna katkı sağlayan unsurları inceleyebilme, inançla ilgili felsefi yaklaşımları tartışabilme ve kötülük problemi üzerine eleştirel bir bakış geliştirebilme gibi hedefler yer almaktadır. Programlarda bilgi okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirilen kazanımlar (2018’de %22,72; 2024’te %28,57) ikinci sırada yer alırken bunu sosyal ve kültürlerarası beceriler (2018’de %18,18; 2024, %23,80) takip etmektedir. 2018 programında bilgi okuryazarlığı becerisiyle ilişkilendirilen kazanımlar arasında (n=5), Hz. Muhammed’in örnek şahsiyetinin tanınması, peygamberlikle ilgili görevlerin açıklanması gibi hedefler

bulunmaktadır. Ayrıca Hristiyanlığın ve Yahudiliğin doğuş ve gelişim sürecinin özetlenmesi, cenaze uğurlama ile ilgili dini uygulamaların örneklerle açıklanması gibi kazanımlar hem bilgi okuryazarlığı hem de sosyal ve kültürlerarası becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. 2024 programında ise bilgi okuryazarlığı becerisiyle ilişkilendirilen kazanımlar arasında (n=6), ilgili Kur'an ayetlerinin özetlenmesi, İslam medeniyetinin izlerini özetleyebilme, Yahudilik ve Hristiyanlık dinlerinin tarihini ve temel özelliklerini özetleyebilme gibi hedefler yer almaktadır. Bununla birlikte medeniyetin izleri ve diğer dinlerin özetlenmesi gibi kazanımlar, sosyal ve kültürlerarası becerilerin geliştirilmesine de fırsat sunmaktadır.

Her iki programda da Yahudilik ve Hristiyanlık ile ilgili ünite açıklamalarında, konuların nesnel ve betimleyici bir yöntemle anlatılacağı, dinlerin kendi kavramları ve epistemolojik kabulleriyle tanıtılmasına özen gösterileceği belirtilmektedir. İlgili ünite içerikleri ve kazanımları incelendiğinde, konuların daha çok bilgi odaklı ve betimleyici bir yaklaşımla sunulduğu görülmektedir. Gürel'in (2019) araştırması, 2010 ODKAB programının diğer dinlerin öğretimini değer merkezli bir yaklaşımla ele alarak saygı ve hoşgörü değerlerinin benimsetilmesine yönelik zengin bir içerik sunduğunu, buna karşın 2018 programında aynı ünitelerde teorik bilgilere ağırlık verildiğini ve saygı ile hoşgörü değerlerine odaklanan bilgi ve becerilere yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır. 2024 programı analiz edildiğinde, bilgi temelli yaklaşım korunmakla birlikte kazanım açıklamalarında kültürel ve inançsal çeşitliliğe ilişkin farkındalık ve saygı değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri açısından, dinlerin objektif bir yaklaşımla öğretilmesi ve saygı ile hoşgörü kavramlarının vurgulanması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda güncel programda farklı inanç ve kültürlerle yönelik anlayışlı bir yaklaşımın benimsenmesi, sosyal ve kültürlerarası becerilerin geliştirilmesinde önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

11. sınıf DKAB öğretim programları kazanımlarının analizi, her iki programın da eleştirel düşünme ve problem çözme, bilgi okuryazarlığı, sosyal ve kültürlerarası becerilere odaklandığını göstermektedir. 2018 programında güncel programdan farklı olarak bir kazanım liderlik ve sorumlulukla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte programların 21. yüzyıl becerilerinin tamamını kapsayıcı bir yaklaşım sergilemediği görülmektedir. Yaratıcılık ve yenilikçilik, iletişim ve iş birliği, BİT ve medya okuryazarlığı gibi becerilerin program içeriğine yansıtılmaması, programın sınırlılıkları arasında

değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının merkeze alındığı ve 21. yüzyıl becerilerini bütüncül bir yaklaşımla içeren program güncellemelerinin yapılması, programın etkinliğinin artırılması noktasında katkı sağlayacaktır.

3.2.4.4. 12.Sınıf Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

2018 ODKAB programı, 12. sınıf düzeyinde beş ünite ve toplam 22 kazanımdan oluşan bir yapıya sahiptir. 2024 programı ise aynı şekilde beş ünite ve toplamda 20 kazanımı içeren bir yapı sunmaktadır. Her bir üniteye ait kazanımlar ve bu üniteler için ayrılan ders süreleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2018e, 2024c).

2018 Programı				2024 Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Ünite	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)
1. İslam ve Bilim	5	16	22	1. Kur'an-ı Kerim	5	14	19
2. Anadolu'da İslam	3	14	19	2. Din ve Aile	4	12	17
3. İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar	5	14	19	3. Güncel Dinî Meseleler	5	14	19
4. Güncel Dinî Meseleler	5	14	19	4. İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar	5	16	22
5. Hint ve Çin Dinleri	4	14	19	5. Hint ve Çin Dinleri	1	12	17
				Okul Temelli Planlama	-	4	6
Toplam	22	72	100	Toplam	20	72	100

Tablo 26: Ortaöğretim 12. Sınıf Ünitelerinin Karşılaştırılması

Kaynak: (MEB, 2018e, 2024c)

12. sınıf düzeyinde 2018 ve 2024 DKAB programlarının karşılaştırıldığında, içeriksel açıdan bazı değişiklikler göze çarpmaktadır. 2018 programında yer alan “Anadolu’da İslam” ve “İslam ve Bilim” ünitelerinin içerikleri, 11. sınıf seviyesindeki “İslam Medeniyeti ve Gönül Coğrafyamız” ile “Din, Felsefe, Bilim ve Sanat” ünitelerine kısmen yansıtılmıştır. 2024 programına “Kur’an-ı Kerim” ve “Din ve Aile” üniteleri eklenirken diğer üniteler benzer içeriklerle sürdürülmüştür. Ayrıca 2018 programında 22 olan kazanım sayısı, 2024 programında 20’ye indirilmiştir (MEB, 2018e, 2024c). Program kazanımları, 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

12. Sınıf Kazanımları		2018 ODKAB		2024 ODKAB	
21. Yüzyıl Becerileri (P21)		N	%	N	%
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	11	35,48	9	33,33
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	0	0	0	0
	İletişim ve İş birliği	0	0	1	3,70
	Esneklik ve Uyum	0	0	0	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Öz Yönetim	0	0	0	0
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	9	29,03	6	22,22
	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	11	35,48	11	40,74
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0
	BİT Okuryazarlığı	0	0	0	0
TOPLAM		31	100	27	100

Tablo 27: Ortaöğretim 12. Sınıf Kazanımlarında 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin

Kodlamalara Ait Frekans Tablosu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

12. sınıf ODKAB programlarının 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde incelendiğinde, eleştirel düşünme ve problem çözme ile bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların yoğunlukta olduğu görülmektedir. 2018 programında her iki beceri alanının da %35,48’lik bir orana sahip olduğu, 2024 programında ise bilgi okuryazarlığı oranının (%40,74) eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine (%33,33) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 2018 programında eleştirel düşünme becerisiyle ilişkilendirilen kazanımlar, din-bilim ilişkisinin analizi, İslam medeniyetinde bilim ve düşüncenin gelişimini değerlendirme, İslam düşüncesinde tasavvufi yorumların oluşum sürecini inceleme, dini meselelerin çözümünde temel ilke ve metotları analiz etme gibi öğrenme hedeflerini içermektedir. 2024 programında ise Kur’an-ı Kerim’in ana konularını sentezleme, aile içi iletişim sürecini çözümleme, güncel dini meseleleri sorgulama gibi kazanımlar eleştirel düşünme becerileri kapsamında ön plana çıkmaktadır. Güncel dini meselelere odaklanan kazanımlar, öğrencilerin dini bilgileri gündelik yaşamlarıyla ilişkilendirme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Her iki programda da yer alan “Güncel Dinî Meseleler” ünitesini de kapsayan bir çalışmada öğretmenlerin bu üniteyi olumlu bir gelişme olarak değerlendirdiği, öğrencilerin konulara yoğun ilgi gösterdiği ve öğretmenlerin içeriğin zenginleştirilmesi yönünde öneriler sunduğu tespit edilmiştir (Zengin & Hendek, 2021). Atabey’in (2023) araştırması ise, DKAB öğretmenlerinin güncel dini meseleler kapsamında yer alan sosyal adalet kavramına dair öğretim programı ve ders kitaplarında yeterli bilgi bulamadıklarını, bu kavrama bütüncül

bir şekilde yaklaşmadıklarını ve bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayan güncel dini meselelere dair içeriklerin zenginleştirilmesi ve bu alanda öğretmen yeterliklerinin daha kapsamlı araştırmalarla incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Programlar bilgi okuryazarlığı perspektifinden incelendiğinde ise, 2018 programında (n=11, %35,48) İslam medeniyetinin eğitim ve bilim kurumlarını tanıma, Müslümanların bilimsel katkılarını sınıflandırma, gıda maddeleri ile bağımlılık konusundaki dini ve ahlaki ilkeleri açıklama gibi kazanımlar ön plana çıkmaktadır. 2024 programında ise (n=11, %40,74) Kur'an-ı Kerim'in tarihi süreci, dini meselelerin çözümündeki temel ilke ve yöntemler, tasavvufi düşüncenin ahlaki boyutu ve dünya dinlerinin tarihsel gelişimi gibi kazanımlar bilgi okuryazarlığıyla ilişkilendirilmiştir. Sosyal ve kültürlerarası beceriler bağlamında her iki programda da (2018'de, n=9, %29,03; 2024'te n=6, %22,22) tasavvufi yorumlar, Alevilik-Bektaşilik ve dünya dinleri gibi konuların öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. 2018 programında bilgi okuryazarlığı ve sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilişkilendirilen kazanımların güncel programa göre nispeten yüksek oluşu, diğer dinleri içeren kazanım cümlelerinin 2024 programında tek kazanımda ifade edilmesiyle açıklanabilir. Ayrıca güncel programda, aile içi iletişim sürecinin çözümlenmesini içeren bir kazanım iletişim ve iş birliği (n=1, %3,70) becerisiyle de ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenme hedefleri, dini çeşitlilik ve farklı inanç sistemlerinin anlaşılmasına, kültürlerarası diyalog ve hoşgörü kültürünün gelişimine katkı sağlarken 21. yüzyıl beceri setinde yer alan becerilerin kazandırılması noktasında fırsatlar sunmaktadır.

Literatürdeki araştırmalar, 12. sınıf DKAB programlarının uygulanmasında bazı zorlukların yaşandığını göstermektedir. Programlarda yer alan ünitelerle ilgili öğrenci görüşlerini kapsayan bir araştırmada, "İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar" ünitesinin öğrenciler arasında en az ilgi gören konulardan biri olduğu belirlenmiştir (F. Çakmak, 2018). Benzer şekilde Zengin ve Altuntaş'ın (2018) çalışmasında, Alevilik-Bektaşilik öğretimi konusunda lise öğrencilerinin neredeyse yarısının kararsız bir tutum sergilediği, üçte birinin ise olumlu yaklaşım sergilediği ifade edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmalarda, Tasavvufi Yorumlar ünitesinin içerik açısından öğrenci seviyesinin üzerinde olduğuna dair

eleştiriler getirilmiş (Avci, 2019), bazı DKAB öğretmenleri tarafından bu konulara daha az ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Zengin & Hendek, 2021). 2018 DKAB programı kapsamında gerçekleştirilen diğer dinlerin öğretimine ilişkin değerlendirmelerde, lise seviyesinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %40'ının diğer dinlerin öğretimi konusunda kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Zengin & Hendek, 2021). Bununla birlikte programda benimsenen dinler açılımlı olgusal yaklaşıma dair öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına rağmen bu yaklaşımları tam anlamıyla uygulayamadıklarına dair görüşler de mevcuttur (Uzunpolat & Ecer, 2023). Ayrıca diğer dinlere ilişkin ünitelerin son sınıf seviyesinde ve programın son ünitesinde yer almasının, öğretme süreçlerinde verimi düşürdüğü ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasının bu durumu daha da olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Uzunpolat & Ecer, 2023). Özellikle Hint ve Çin Dinleri ünitesi bağlamında, konunun ayrıntılı işlenmesi nedeniyle daha sınırlı bir içeriğin sunulması önerilmiştir (Avci, 2019; Zengin & Hendek, 2021).

21. yüzyıl becerileri çerçevesinde yapılan değerlendirmede, 12.sınıf düzeyi DKAB programlarının genel olarak eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal ve kültürlerarası beceriler ile bilgi okuryazarlığı alanlarına odaklandığı görülmektedir. Programlarda İslam içi yorumların ve farklı dinlerin müfredat içinde çoğulculuk perspektifiyle ele alınması, bu becerilerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ancak literatürdeki çalışmalardan hareketle öğrenci ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek ilgili ünitelerin güncellenme gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Ayrıca program kapsamının 21. yüzyılın gereksinim duyduğu diğer becerileri de içerecek şekilde genişletilmesi ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi, öğrencilerin beceri gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitim çıktılarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

3.2.5. Programların Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarında 21. Yüzyıl Becerileri

İlköğretim ve ortaöğretim DKAB programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, ortak bir metodolojik çerçeve üzerine inşa edilmiştir. Bu bağlamda her iki eğitim kademesinde de öğrenci farklılıklarını merkeze alan, çok boyutlu ve esnek değerlendirme stratejileri benimsenmiştir. 2018 ODKAB öğretim programında, ölçme ve değerlendirme

süreçlerinde öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir yaklaşım benimsenerek öğrencilerin beceri gelişiminin bütüncül perspektiften değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Programda ölçme ve değerlendirme süreçleri, esneklik ve uyum, iletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve yenilikçilikle ilişkilendirilirken öğretmenlerin özgün değerlendirme araçları geliştirmeleri teşvik edilmektedir (MEB, 2018e).

2024 DKAB öğretim programı ise, ölçme ve değerlendirme boyutunda daha detaylı bir yapı sunmaktadır. Programda esneklik ve uyum, iletişim ve iş birliği becerileri vurgulanarak somut örneklerle zenginleştirilmiş bir değerlendirme çerçevesi ortaya konulmaktadır (MEB, 2024c). 2024 programı, sunduğu detaylı değerlendirme çerçevesiyle birlikte DKAB derslerinde ölçme-değerlendirme süreçlerinin daha sistematik bir şekilde uygulanmasına zemin hazırlamaktadır.

4. BÖLÜM: DKAB ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK YETERLİK ALGILARI

21. yüzyıl becerileri, modern dünyada bireylerin sahip olması gereken temel yetkinlikler olarak kabul edilmektedir. Bu becerilere yönelik literatürün zenginleşmesi ve kamuoyu bilincinin oluşturulmasının temel amacı, yetişmekte olan nesillere söz konusu niteliklerin kazandırılmasıdır. Bu bağlamda eğitim sistemlerine ve özellikle eğitimin uygulayıcısı olarak eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Günümüzde öğretmenlerin, geleneksel öğretici rollerinin ötesine geçerek öğrencilerin öğrenme sürecinde birer rehber, kılavuz ve destekleyici rol üstlenmeleri beklenmektedir. Çağımızda yaşanan değişimler ve gelişmeler karşısında 21. yüzyıl becerilerini önemseyen ve benimseyen, ayrıca bu becerileri öğrencilerine kazandırmak için çaba gösteren öğretmenlere duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır (M. Yavuz vd., 2015). Bu durum, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki kritik rollerini daha da belirgin hale getirmektedir.

Bu bölümde, DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki yeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusundaki yeterlik algılarının belirlenmesi, öğretmenlerin hangi beceri kategorilerinde kendilerini yeterli hissettikleri ve hangi alanlarda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları konusunda bir bakış açısı sunarak alana katkı sağlaması beklenmektedir.

4.1. DKAB Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistikleri

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmaya yönelik algı düzeylerini belirlemek için öncelikle ölçeğin genel ortalaması ile alt boyutların ortalamaları hesaplanmış, ardından ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddelerin betimsel istatistik sonuçları detaylandırılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının ve genelinin ortalamasına dair betimsel istatistik sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

21. Yy. Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği ve Alt Boyutları	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	885	1,80	5,00	3,95	,709
Yaşam ve Kariyer Becerileri	885	2,00	5,00	4,26	,738
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	885	1,10	5,00	3,99	,815
Ölçeğin Genel Ortalaması	885	1,88	5,00	4,08	,701

Tablo 28: 21. Yy. Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği ve Alt Boyutlarına Dair Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin ölçeğin alt boyutlarından öğrenme ve yenilik becerileri ($\bar{X}=3,95$) ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($\bar{X}=3,99$) ortalamalarının yüksek olduğu, yaşam ve kariyer becerileri ($\bar{X}=4,26$) ortalamasının ise çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genel ortalamasının ise ($\bar{X}=4,08$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğunu ve bu alanlarda kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının, araştırmacı ve danışmanı tarafından özgün olarak geliştirilmiş olması, aynı ölçüm aracıyla elde edilen verilerle doğrudan karşılaştırma yapabilmeye olanağını sınırlamaktadır. Ancak literatürde farklı ölçme araçlarıyla 21. yüzyıl becerileriyle ilgili DKAB öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Yurtcu'nun (2024) DKAB öğretmenleriyle yürüttüğü ve Özyurt (2020) tarafından uyarlanan 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğini kullandığı çalışmada, DKAB öğretmenlerinin kendilerini genel olarak yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermekte ve DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öğretimi konusundaki yeterlik algılarının olumlu olduğunu desteklemektedir.

Tosun'un (2019) çalışmada ise, 21. yüzyıl öğrenen ölçeği kullanılarak DKAB öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=3,96$) yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde İder ve İpek'in (2023) ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeği kullanılarak yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin bilgi, karakter ve metaöğrenme boyutlarında iyi düzeyde; beceri boyutunda ise çok iyi düzeyde puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra farklı branşlarla birlikte DKAB öğretmenlerini

de sınırlı bir şekilde kapsayan 21. yüzyıl becerileriyle ilgili çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Eğmir & Çengelci, 2020; Elekoğlu vd., 2023; Uyar & Çiçek, 2021). Söz konusu araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin katılımı kısıtlı olmakla birlikte DKAB öğretmenlerine ilişkin veriler de oldukça sınırlıdır.

Alanyazında, 21. yüzyıl becerileriyle ilgili geliştirilen çeşitli ölçeklerden elde edilen bulgular, farklı branşlardaki öğretmenlerin bu becerilere ilişkin yeterlik algılarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda, öğretim kademesi ve branş temelinde farklı öğretmen gruplarının yeterlikleri incelenmektedir. Örneğin, ilköğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretim becerilerine yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğu (Gürültü vd., 2018) ortaokul öğretmenlerinin ise bu becerilere olumlu yaklaştığı belirlenmiştir (Özdemir, 2021). Lise öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretim becerileri açısından yüksek düzeyde yeterlik sergiledikleri ($\bar{X}=4,02$) saptanmıştır (Gürültü vd., 2020). Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin genel olarak 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğu ve kendilerini bu konuda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Eğmir & Çengelci, 2020; Uyar & Çiçek, 2021; R. Yıldırım vd., 2022). Branş bazında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini öğretme yeterliklerinin oldukça yüksek olduğu (Tunagür & Aydın, 2021), fen bilimleri ile sınıf öğretmenlerinin de (Çiğilli, 2020; Ekşioğlu, 2021; Kıyasoglu & Ay Çeviker, 2020) bu becerilerin öğretimine yönelik yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mevcut bulgular, araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlarla da örtüşmektedir. Bununla birlikte DKAB öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerine yapılmış, 21. yüzyıl becerilerinin tamamını kapsamayan ancak belirli becerilere odaklanan çalışmalar da yer almaktadır. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, dijital okuryazarlık gibi beceriler özelinde yapılan çalışmalara ait bulgular, ölçeğin ilgili alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçlarının ardından sunulmaktadır.

Ölçeğin öğrenme ve yenilik becerileri boyutuna ilişkin madde ortalamaları ve yeterlik düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Maddeler		$\bar{X}$	ss	Yeterlik Düzeyi
1	Derslerde çeşitli akıl yürütme yöntemlerini (tümevarım, tümdengelim vs.) duruma uygun bir şekilde kullanırım.	3,90	,779	Yüksek
2	Problemlerin çözümünde farklı bakış açılarını analiz ederek öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurum.	3,98	,807	Yüksek
3	Derslerde bir konuya ilişkin iddiaların ve kanıtların etkili bir biçimde nasıl analiz edileceğini gösteririm.	3,84	,892	Yüksek
4	Derslerde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin alternatif çözüm önerileri geliştirmeleri için etkinlikler düzenlerim.	3,73	,944	Yüksek
5	Öğrenme ortamını öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde düzenlemeye özen gösteririm.	3,75	,909	Yüksek
6	Derslerimde öğrencilerin bakış açılarını netleştiren, daha iyi çözümlere götüren sorular sorarım.	4,09	,828	Yüksek
7	Derste ortaya atılan fikirleri analiz edip değerlendirerek yeni fikirler üretmek için öğrencileri teşvik ederim.	4,08	,827	Yüksek
8	Sorgulamayı benimsemeyen öğrencilerimi sorgulamaları için yönlendiririm.	4,15	,847	Yüksek
9	Öğrencilerimin öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmaları için çaba gösteririm.	4,13	,834	Yüksek
10	Öğrencilerimi kendi öğrenme süreçleri üzerine eleştirel düşünceleri için yönlendiririm.	4,03	,866	Yüksek
11	Derslerde konuları öğrencinin günlük yaşam ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendiririm.	4,26	,793	Çok Yüksek
12	Derslerde öğrencilerin özgün fikirler geliştirmeleri için farklı düşünme tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme vb.) kullanırım.	3,71	,969	Yüksek
13	Öğrencilerimin iletişim sürecinde insanları etkin bir şekilde dinleme becerisi kazanmalarına yönelik etkinlikler düzenlerim.	3,81	,941	Yüksek
14	Öğrencilerime ortak çalışmalarda esneklik sağlamaları konusunda yol gösteririm.	3,88	,861	Yüksek
15	Öğrencilerimin birbirlerinin fikirlerine ön yargısız hoşgörüsüyle yaklaşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.	4,00	,914	Yüksek
Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutunun Genel Ortalaması		3,95	,709	Yüksek

Tablo 29: Öğrenme ve Yenilik Becerileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Algılarına Dair

Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin öğrenme ve yenilik becerileri boyutuyla ilgili yeterlik algıları ortalamasının ($\bar{X}=3,95$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu boyuttaki ortalama puanları 3,71 ile 4,26 arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Alanyazında öğrenme ve yenilik becerileri boyutuyla ilgili doğrudan karşılaştırma yapılabilecek veri bulunmadığından bu boyut altındaki becerilerle ilgili diğer çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmaktadır. Örneğin eleştirel düşünme becerisiyle ilgili olarak Çekin'in (2013) çalışmasında DKAB öğretmen adaylarının eleştirel

düşünebilme beceri düzeyinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde din öğretimi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği bir araştırmada (Demirtaş vd., 2023), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenme ve yenilik becerileri grubunda yer alan bir diğer beceri olan problem çözme becerisiyle ilgili olarak Yiğit'in (2021) araştırmasında DKAB öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=3.81$) yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda yer alan iletişim ve iş birliği becerisine ilişkin de yapılan çalışmalar, DKAB öğretmenlerinin, din görevlisi ve öğretmen adayı olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin iletişim ve iş birliği becerilerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir (Akyürek, 2012; Arıcı & Angın, 2017; Kaya, 2019; Z. Yıldız, 2016). Bu bulgularla birlikte DKAB öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda yer alan becerilere ilişkin yeterlik algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Aşağıdaki tabloda yaşam ve kariyer becerileri boyutuna ilişkin madde ortalamaları ve yeterlik düzeylerine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Maddeler	$\bar{X}$	ss	Yeterlik Düzeyi
16 Öğrencilerime yeni durumlara uyum sağlarken değerlerinden ödün vermemeleri gerektiğini öğütlerim.	4,15	,899	Yüksek
17 Derslerde öğrencilerime farklı inanca mensup kişilere karşı önyargısız yaklaşma bilincini kazandırmaya çalışırım.	4,28	,867	Çok Yüksek
18 Öğrencilerimin farklı rol ve sorumluluklara uyum sağlaması için çaba gösteririm.	4,18	,852	Yüksek
19 Derslerde öğrencilerime çağa adapte olmanın gerekliliğinden bahsederim.	4,11	,909	Yüksek
20 Öğrencilerin bir işi başarabileceklerine dair özgüven kazanmaları için çaba gösteririm.	4,28	,838	Çok Yüksek
21 Derslerde öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu vurgularım.	4,32	,853	Çok Yüksek
22 Öğrencilerime engeller karşısında bile belirledikleri hedefe doğru ilerlemekten vazgeçmemelerini öğütlerim.	4,30	,849	Çok Yüksek
23 Mesleğimi saygın ve profesyonel şekilde icra etmeye çalışırım.	4,34	,817	Çok Yüksek
24 Örnek ve özveri yoluyla öğrencilerime rol model olmaya çalışırım.	4,36	,804	Çok Yüksek
25 Derslerde ortak bir hedefi gerçekleştirmek üzere öğrencilerin güçlü yönlerinden yararlanırım.	4,12	,871	Yüksek
26 Öğretmenlik süreçlerimde toplumun çıkarlarını gözeterek sorumlu bir şekilde hareket ederim.	4,29	,842	Çok Yüksek
27 Öğrencilerimin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları için çaba gösteririm.	4,09	,885	Yüksek
28 Öğretmenlik kariyerimde hesap verilebilirlik ilkelerine uygun davranırım.	4,31	,827	Çok Yüksek
29 Öğrencilerime hayat boyu adil bir yaşam sürmenin öneminden bahsederim.	4,38	,814	Çok Yüksek
30 Öğrencilerime hangi işi yapacak olurlarsa olsunlar sorumluluk bilinciyle hareket ederek örnek olmaları için çaba gösteririm.	4,43	,806	Çok Yüksek
Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutunun Genel Ortalaması	4,26	,738	Çok Yüksek

Tablo 30: Yaşam ve Kariyer Becerileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Algılarına Dair Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tabloda görüldüğü üzere DKAB öğretmenlerinin yaşam ve kariyer becerileri boyutundaki yeterlik algıları ortalaması ($\bar{X}$ =4,26) çok yüksektir. Öğretmenlerin bu boyuttaki ortalama puanları 4,11 ile 4,43 arasında değişiklik göstermektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu becerileri kazandırma konusundaki yeterlik algılarının çok yüksek olduğunu ve kendilerini bu alanda yeterli ve donanımlı gördüklerini ortaya koymaktadır. Alanyazında, DKAB öğretmenlerinin yaşam ve kariyer becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarını doğrudan ele alan kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte bu boyutta yer alan becerilere dair yapılan çalışmaların da sınırlı

olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sosyal ve kültürlerarası beceriler gibi yaşam ve kariyer becerileri kategorisinde yer alan konulara ilişkin yapılan araştırmalar, DKAB öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlar sergilediklerini (Tepe & Kayan, 2023) ve DKAB öğretmen adaylarının da benzer şekilde çokkültürlülüğe yüksek bir algı geliştirdiklerini göstermektedir (M. K. Coşkun, 2012; Göküş, 2020). Literatürde yaşam ve kariyer becerileri kapsamında değerlendirilen sorumluluk becerisine ilişkin çalışmalar, DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi çerçevesinde yüksek düzeyde sorumluluk bilincine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. (Altıntaş, 2016; Kaymakcan & Meydan, 2011). Bu bulguyu destekler nitelikte, öğretmenlerin %87,2'sinin mesleki görev ve sorumluluklarını "her zaman" veya "sıklıkla" yerine getirdikleri bir başka çalışmada tespit edilmiştir (Güngör & Akyürek, 2021). Esneklik becerisi bağlamında gerçekleştirilen bir araştırmada ise, din öğretimi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin orta seviyede olduğu ve bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek derecede anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur (Demirtaş vd., 2023). Ayrıca yaşam ve kariyer becerileri ile ilişkilendirilebilecek diğer bulgular arasında, DKAB öğretmenlerinin iş doyumlarının tüm boyutlarında ve genel olarak yüksek düzeyde olduğu (F. Çınar, 2015), öğretmenlerin rehberlik ve kendini geliştirme konularında büyük oranda kendilerini yeterli gördüklerini belirten sonuçlar (Güngör & Akyürek, 2021) bulunmaktadır. Bu bulgular ve literatürdeki veriler, DKAB öğretmenlerinin yaşam ve kariyer becerilerine sahip olma ve bu becerileri kazandırma konusundaki yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Boyutuna İlişkin Maddeler	$\bar{X}$	ss	Yeterlik Düzeyi
31	Bilgiye erişim ve bilginin kullanımını sınırlandıran etik/yasal konular hakkında öğrencileri bilgilendiririm.	4,11	,921	Yüksek
32	Derslerde kullanacağım materyalleri hazırlarken çok kültürlü ortamlara uygun yorumları seçmeye özen gösteririm.	3,96	,932	Yüksek
33	Medya erişimi ve kullanımı ile ilgili etik/yasal konular hakkında öğrencilerimi bilgilendiririm.	4,06	,938	Yüksek
34	Öğrencilerime medyada yer alan iletilere eleştirel yaklaşımları gerektiği bilincini kazandırmaya çalışırım.	4,19	,871	Yüksek
35	Derslerde dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin bu teknolojilerle ilgili bilgi ve becerilerini arttırmaya çalışırım.	3,96	,951	Yüksek
36	Derslerde öğrencilerin dijital teknolojileri ve sosyal ağları verimli bir şekilde kullanmaları için etkinlikler düzenlerim.	3,73	1,06	Yüksek
37	Bilgi teknolojilerinin erişimini ve kullanımını çevreleyen etik/yasal konular hakkında öğrencilerimi bilgilendiririm.	3,92	,971	Yüksek
38	Öğrencilere teknolojinin bilinçli bir şekilde (dijital kimliği korumak, lisanslama kanunlarına uymak vb.) kullanılması gerektiğini vurgularım.	4,01	,954	Yüksek
39	Teknolojide meydana gelen gelişmeleri takip ederek derslerde öğrencilerimin yeni teknolojilere dair farkındalıklarını arttırmaya çalışırım.	3,86	,979	Yüksek
40	Öğrencilerime medyada yer alan iletilerin kimden geldiği ve hangi amaçlarla oluşturulduğunu araştırmaları gerektiği bilincini kazandırmaya çalışırım.	4,13	,912	Yüksek
	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Boyutunun Genel Ortalaması	3,99	,815	Yüksek

Tablo 31: Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Algılarına Dair Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutundaki yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}=3,99$) tespit edilmiştir. Bu boyut kapsamında öğretmenlerin ortalama puanları 3,73 ile 4,19 arasında değişiklik göstermektedir. Bu bulgular, DKAB öğretmenlerinin bu alanlarda kendilerini yeterli gördüklerini ve yeterlik algılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde, DKAB öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı, teknoloji kullanımı, dijital okuryazarlık, EBA, akıllı tahta ve Web 2.0 araçlarını kullanımı gibi konularla ilgili çeşitli araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Örneğin, yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarını inceleyen bir çalışmada, bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir (İpek & Tavukçuoğlu, 2020). Bir diğer çalışmada, DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ortalamalarının “kararsızım” düzeyinde olup “katılıyorum” düzeyine yakın olduğu saptanmıştır (Şahin,

2021). İDKAB öğretmenlerinin katıldığı bir çalışmada ise öğretim teknolojileri alanındaki yeterliklere büyük ölçüde öğretmenlerin “oldukça” derecesinde yeterli oldukları görülmüştür (Şimşek, 2018). Bunun yanı sıra DKAB öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde ve pozitif yönde olduğu (M. Yıldız, 2021b), öğretmenlerin çoğunluğunun EBA’yı etkili bir şekilde kullanabildiği (Karasu, 2018), akıllı tahta kullanımına karşı yüksek bir istek duydukları, derslerini daha çekici hale getirmek amacıyla modern öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaya çalıştıkları ve bilişim teknolojileri destekli eğitimin yaygınlaşması konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir (Yalçı, 2019). DKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını tanıma ve kullanma durumlarını ele alan bir diğer çalışmada ise, bu öğretmenlerin söz konusu araçlar konusunda yüksek bir farkındalığa sahip oldukları ve bu araçları kullanma sıklıklarının genellikle yüksek seviyede olduğu saptanmıştır (E. Yavuz & Korkmaz, 2023). Ayrıca DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmının öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı konusunda olumlu bir yaklaşım benimsedikleri, bu materyalleri hazırlarken ve kullanırken severek çalıştıkları ve bu materyallerin mesleki görevlerini kolaylaştırdığına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır (İnce, 2021).

İncelenen bu veriler ışığında, DKAB öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığına dair becerileri ve bu becerileri kazandırmaya yönelik yeterlik algıları, genel olarak olumlu ve yüksek düzeyde seyretmektedir. Elde edilen bulgular, mevcut literatürle uyumlu olarak DKAB öğretmenlerinin söz konusu alanlarda kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t-Test	p
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Kadın	523	3,977	,680	726,5	,896	,371
	Erkek	362	3,933	,749			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kadın	523	4,302	,709	729,6	1,667	,096
	Erkek	362	4,216	,777			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Kadın	523	4,018	,796	883	,884	,377
	Erkek	362	3,969	,841			
Ölçeğin Genel Ortalaması	Kadın	523	4,109	,675	731,9	1,252	,211
	Erkek	362	4,048	,736			

* $p < .05$

Tablo 32: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Cinsiyete göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarını değerlendirmek amacıyla yapılan t-testi analizleri, ölçeğin alt boyutları ve genel ortalaması açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Analiz sonuçlarına göre, öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda kadın öğretmenlerin yeterlik algı ortalaması ($\bar{X}= 3,97$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3,93$) daha yüksek bulunmuştur. T-testi sonucunda ise, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(726,5)=0,896$, $p=0,371$). Benzer şekilde yaşam ve kariyer becerileri boyutunda da kadın öğretmenlerin yeterlik algı ortalaması ($\bar{X}=4,30$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}= 4,21$) daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($t(729,6)=1,667$, $p =0,096$). Bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda ise kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,01$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3,96$) bir miktar yüksek bulunmuş, ancak bu fark da anlamlı düzeyde olmamıştır ($t(883)=0,884$, $p=0,377$). Ölçeğin genel ortalaması dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin genel yeterlik algısı ($\bar{X}=4,10$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4,048$) daha yüksek olmakla birlikte bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t(731,9)=1,252$, $p=0,211$). Sonuçlar, cinsiyetler arasındaki yeterlik algısı farklarının kadın öğretmenler lehine bir eğilim gösterdiğini ancak bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır.

Literatürde, farklı branşlar temelinde yapılan 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine yönelik yeterlik algılarının incelendiği birçok çalışma, öğretmenlerin bu becerileri kazandırma yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya

koymaktadır (Çiğilli, 2020; Gürültü vd., 2020; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Özdemir, 2021; Uyar & Çiçek, 2021; Yalçın İncik, 2020). Bu bulgular, cinsiyetin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığını ve söz konusu algıların cinsiyetler arasında benzer düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak literatürde yer alan bazı çalışmalarda, geliştirilen ölçeklerin genelinde olmasa da alt boyutlarında cinsiyet değişkeniyle karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar gözlemlenmektedir (Kıyasoglu & Ay Çeviker, 2020; R. Yıldırım vd., 2022). Bu bağlamda araştırmamızdan elde edilen bulguların, literatürdeki pek çok çalışmayla örtüştüğü söylenebilir.

DKAB öğretmenleri ve öğretmen adaylarının katıldığı 21. yüzyıl becerileri üzerine yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde ise, cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Literatürde, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu çalışmaların yanı sıra bu tür farklılıkların gözlemlenmediği araştırmalar da yer almaktadır. Örneğin, Yurtcu'nun (2024) DKAB öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin genel ve alt boyut puanları açısından cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öte yandan Tosun (2019) DKAB öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, kadın DKAB öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğretmen becerilerini kullanma düzeyleri ortalamasının ($\bar{X}=4,03$), erkek öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{X}=3,82$) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ilahiyat fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri düzeyine yönelik bir başka araştırmada, cinsiyet açısından genel anlamda farklılaşma gözlemlenmezken, bazı alt boyutlarda kadın ve erkek lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (İder & İpek, 2023). 21. yüzyıl becerilerinin tamamını kapsamayıp belirli becerilere odaklanan diğer çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, çokkültürlülük algısı bağlamında yapılan bir çalışmada, kadın öğretmen adaylarının ölçek puanlarının ($\bar{X}=107,75$), erkek öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{X}=104,69$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (Göküş, 2020). Buna karşın DKAB öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{X}=4,10$), kadın öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=3,95$) istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu saptanmıştır (Yiğit, 2021). DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri incelendiği bir çalışmada, toplam puanlarda kadın öğretmen adaylarının

ortalamalarının daha yüksek olmasına karşın cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Âşık Ev, 2014). Eleştirel düşünme becerisi bağlamında yapılan başka bir çalışmada ise, erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının, kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Çekin, 2013). Ayrıca öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve eleştirel düşünme düzeyleri açısından cinsiyet temelinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Demirtaş vd., 2023). Dijital okuryazarlık düzeyleri açısından yapılan analizlerde de toplam puanlar ve alt boyutlar bağlamında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Şahin, 2021). Bu bulgular, DKAB öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kullanma ve kazandırma yeterliklerinde cinsiyete dayalı bazı farklılıkların varlığını işaret etmekle birlikte bu farklılıkların tüm beceri alanlarında belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

4.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algı düzeylerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eğitim Fakültesi	154	4,00	,766	2/882	,463	,629
	İlahiyat Fakültesi	714	3,94	,699			
	İslami İlimler Fakültesi	17	4,01	,583			
	Toplam	885	3,95	,709			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Eğitim Fakültesi	154	4,26	,756	2/882	,447	,640
	İlahiyat Fakültesi	714	4,26	,739			
	İslami İlimler Fakültesi	17	4,43	,560			
	Toplam	885	4,26	,738			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Eğitim Fakültesi	154	4,01	,888	2/882	,233	,792
	İlahiyat Fakültesi	714	3,99	,801			
	İslami İlimler Fakültesi	17	4,11	,740			
	Toplam	885	3,99	,815			
Ölçeğin Genel Ortalaması	Eğitim Fakültesi	154	4,10	,747	2/882	,320	,726
	İlahiyat Fakültesi	714	4,07	,695			
	İslami İlimler Fakültesi	17	4,20	,548			
	Toplam	885	4,08	,701			

* $p < .05$

Tablo 33: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya

Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algı düzeyleri karşılaştırıldığında hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak ölçeğin genel ortalamalarına bakıldığında, İslami İlimler Fakültesi mezunlarının ortalama puanlarının en yüksek olduğu ($\bar{X}=4,20$), bunu sırasıyla Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=4,10$) ve İlahiyat Fakültesi mezunlarının ($\bar{X}=4,07$) izlediği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterliklerine ilişkin spesifik bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte mezun olunan fakülte değişkenine göre yapılan ve farklı branşları kapsayan araştırmaların da oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Gürültü ve arkadaşlarının (2020) ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, 21. yüzyıl öğreten becerilerinin kullanımına ilişkin puanların, mezun olunan fakülteye göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Eğitim, Teknik Eğitim ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanlarının, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın ilköğretim öğretmenlerinin katıldığı bir araştırmada,

mezun olunan fakülte açısından herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Gürültü vd., 2018). Ayrıca Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi mezunlarının katıldığı bir çalışmada, 21. yüzyıl yeterlikleri ölçeği kullanılarak yapılan analizler sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Elekoğlu vd., 2023). Benzer bir katılımcı grubu ve aynı ölçek kullanılarak Demirbaş ve diğerleri (2023) tarafından yürütülen çalışmada, mezun olunan fakülteye göre yeterlikler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bunların dışında beceri bazlı yapılan bir çalışmada, DKAB öğretmenlerinin iletişim becerileri fakülte bazında karşılaştırıldığında, eğitim, ilahiyat ve İLİTAM mezunları arasında bir farklılık saptanamamıştır (Dönmez, 2022). Bu bağlamda, literatürde mezun olunan fakülte değişkeninin öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisine ilişkin genel olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Literatürdeki diğer çalışmalarla paralellik gösteren bu çalışma bulguları, mezun olunan fakülte değişkeninin DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusundaki yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda detaylandırılmaktadır.

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark	Etki Büy. (η^2)
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	1. 1-5 Yıl	215	4,00	,660	4/880	3,645	,006*	2-4	,016
	2. 6-10 Yıl	318	4,04	,672					
	3. 11-15 Yıl	120	3,86	,732					
	4. 16-20 Yıl	126	3,81	,800					
	5. 21 ve üstü	106	3,89	,735					
	Toplam	885	3,95	,709					
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1. 1-5 Yıl	215	4,32	,684	4/880	2,030	,088	-	,009
	2. 6-10 Yıl	318	4,31	,696					
	3. 11-15 Yıl	120	4,19	,768					
	4. 16-20 Yıl	126	4,20	,815					
	5. 21 ve üstü	106	4,14	,821					
	Toplam	885	4,26	,738					
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	1. 1-5 Yıl	215	4,05	,751	4/880	1,599	,173	-	,007
	2. 6-10 Yıl	318	4,04	,805					
	3. 11-15 Yıl	120	3,97	,804					
	4. 16-20 Yıl	126	3,90	,870					
	5. 21 ve üstü	106	3,87	,898					
	Toplam	885	3,99	,815					
Ölçeğin Genel Ortalaması	1. 1-5 Yıl	215	4,13	,646	4/880	2,530	,039*	-	,011
	2. 6-10 Yıl	318	4,14	,663					
	3. 11-15 Yıl	120	4,01	,733					
	4. 16-20 Yıl	126	3,98	,774					
	5. 21 ve üstü	106	3,98	,767					
	Toplam	885	4,08	,701					

* $p < .05$

Tablo 34: Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik

Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları incelendiğinde, genel olarak mesleki kıdem arttıkça yeterlik algısı ortalamalarının azalma eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Meslekte 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin yeterlik algıları daha yüksekken, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde bu algılarda belirgin bir düşüş gözlemlenmiştir. DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırma yeterliği ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit

etmek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0.096$; $p=0.004 < 0.01$, $N = 885$). Bu sonuç, gözlemlenen ilişkinin tesadüfi olmadığını ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Mesleki kıdemin artmasıyla birlikte ölçekten alınan puanların azalma eğiliminde olduğu, ancak bu ilişkinin gücünün oldukça düşük olduğu saptanmıştır.

Mesleki kıdemle ölçek boyutları arasındaki anlamlı farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizleri ise, öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda ($F(4,880)=3,645$, $p=0,006$, $\eta^2=0,016$) ve ölçeğin genelinde ($F(4,880)=2,530$, $p=0,039$, $\eta^2=0,011$) anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır ($p<0,05$). Anlamlı farklılıkların belirlenmesi sürecinde varyans homojenliği incelenmiş ve varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan Scheffe testinde öğrenme ve yenilik becerileri boyutundaki anlamlı fark, 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X} = 4,04$) ile 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3,81$) arasında, düşük kıdeme sahip öğretmenler lehine tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu farkın etkisi düşük düzeyde olup ($\eta^2 = 0,016$), mesleki kıdemin öğrenme ve yenilik becerileri üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin genel ortalaması ile mesleki kıdem arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan ANOVA, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya koymasına rağmen çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testinde gruplar arası bu farkların anlamlılık düzeyine ulaşmadığı gözlemlenmiştir. Ancak LSD testi sonuçlarında gruplar arasında farklılıklar tespit edilmiş olsa da karşılaştırılacak grup sayısının üçten fazla olduğu durumlarda Tip 1 hata riskini arttırdığı için bu bulgular dikkate alınmamıştır. Etki büyüklüğü analizleri de mesleki kıdemin ölçek genelinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ($\eta^2=0,011$) ortaya koymaktadır. Bunun yanında yaşam ve kariyer becerileri boyutu ($F(4,880)=2,030$, $p=0,088$) ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda ($F(4,880)=1,599$, $p=0,173$) mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, mesleki kıdemin bu boyutlardaki yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Literatürde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğretme yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çoğunda, anlamlı bir farklılık tespit edilmediği görülmektedir (Gürültü vd., 2018, 2020; Kıyasoğlu & Ay Çeviker, 2020; Uyar & Çiçek, 2021; Yalçın İncik, 2020). Bununla birlikte bazı çalışmalar bu konuda farklı

sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, Kozikoğlu ve zcanlı'nın (2020) 21. yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlık arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan analizler, mesleki kariyerlerinin başlangıç dönemlerinde bulunan öğretmenlerin (1-5 yıl deneyimli) 21. yüzyıl öğretme becerilerinin, orta düzey mesleki tecrübeye sahip meslektaşlarına (6-10 yıl deneyimli) nazaran daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca orta düzey mesleki deneyime sahip öğretmenler ile uzun süreli mesleki tecrübeye sahip öğretmenler (16 yıl ve üzeri) arasında gerçekleştirilen karşılaştırmalı analizde, daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

DKAB ğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterliklerini inceleyen araştırmalar, mesleki kıdem ve deneyim değişkenleri açısından farklılık gösteren bulgular ortaya koymaktadır. Yurtcu'nun (2024) gerçekleştirdiği araştırmada, DKAB ğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin geneli ve alt boyutları açısından mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşılık Yiğit'in (2021) alışmasında DKAB ğretmenlerinin hizmet süreleri ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliği arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan Dönmez'in (2022) alışması, iletişim becerileri özelinde farklı bir sonuç ortaya koymuştur. İlgili araştırmada, öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre iletişim becerilerinin alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği raporlanmıştır.

Sonuç olarak çalışmamızda elde edilen bulgular, mesleki kıdemin 21. yüzyıl becerilerini öğretme ve kazandırma yeterlik algıları üzerinde genel olarak belirgin bir etkisi olmadığını ne süren literatürü desteklemektedir. Bununla birlikte çalışmamızda 6-10 yıl ile 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında belirli bir alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık, etki büyüklüğünün oldukça sınırlı olması nedeniyle genel sonuçları etkileyecek düzeyde olmasa da mesleki kıdemin belirli bağlamlarda farklılık oluşturaabileceğini göstermektedir.

4.5. ğrenim Durumlarına Göre ğretmenlerin Yeterlik Algıları

Katılımcı DKAB ğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının, öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergileyip

sergilemediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark	Etki Büy. η^2
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	1. Lisans	713	3,93	,719	2/882	3,267	,039*	-	,007
	2. Yüksek	164	4,02	,664					
	Lisans								
	3.Doktora	8	4,50	,404					
	Toplam	885	3,95	,709					
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1. Lisans	713	4,25	,744	2/882	1,101	,333	-	,002
	2.Yüksek	164	4,28	,724					
	Lisans								
	3.Doktora	8	4,64	,426					
	Toplam	885	4,26	,738					
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	1. Lisans	713	3,99	,816	2/882	2,308	,100	-	,005
	2. Yüksek	164	4,00	,805					
	Lisans								
	3.Doktora	8	4,61	,741					
	Toplam	885	3,99	,815					
Ölçeğin Genel Ortalaması	1. Lisans	713	4,07	,708	2/882	2,269	,104	-	,005
	2. Yüksek	164	4,11	,673					
	Lisans								
	3.Doktora	8	4,58	,473					
	Toplam	885	4,08	,701					

* $p<.05$

Tablo 35: Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları incelendiğinde, öğrenim seviyesi arttıkça yeterlik algısı ortalamalarında genel bir artış eğilimi gözlemlenmektedir. Bu eğilim, tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel ortalamasında belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda, lisans mezunlarından ($\bar{X}=3,93$) yüksek lisans ($\bar{X}=4,02$) ve doktora ($\bar{X}=4,50$) mezunlarına doğru kademeli bir artış tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırma yeterliği ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile öğrenim durumu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

saptanmamıştır ($r=-0,049$; $p=0,147>0,01$, $N=885$). Bu bulgu, öğretmenlerin yeterlik algılarının sadece öğrenim durumuna bağlı olmadığını, diğer faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan örneklemdeki doktoralı öğretmen sayısının ($n=8$) sınırlılığı, bu grubun sonuçlarının genelleştirilmesi ve diğer gruplarla karşılaştırılması açısından dikkatli bir değerlendirme yapılmasını ve bulguların farklı çalışmalarla desteklenmesini gerektirmektedir.

Öğrenim durumuyla öğretmenlerin yeterlik algıları arasındaki anlamlı farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ($F(2,882)=3,267$, $p=0,039$). Varyans homojenliği varsayımının sağlandığı doğrulandıktan sonra gerçekleştirilen post-hoc analizler kapsamında, Scheffe testi gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymazken, LSD testi lisans ve doktora mezunları arasında, doktora mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Ancak LSD testinin Tip 1 Hata riskini artırması nedeniyle kullanılmamıştır. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklüğünün de ($\eta^2 = 0,007$) düşük olması, LSD testinin ortaya koyduğu bu farklılığın belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Yaşam ve kariyer becerileri boyutunda öğrenme ve yenilik becerinde olduğu gibi benzer bir artış eğilimi gözlemlenmiş ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2,882)=1,101$, $p=0,333$). Benzer şekilde bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda ($F(2,882)=2,308$, $p=0,100$) ve ölçeğin genel ortalamasında ($F(2,882)=2,269$, $p=0,104$) da öğrenim durumu arttıkça ortalamalar yükselmiş ancak bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Alanyazında 21. yüzyıl becerileri ve öğretime yönelik yapılan araştırmalar, öğrenim durumu değişkeninin etkisi konusunda farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çeşitli branşlardan öğretmenlerin katıldığı birçok çalışmada, öğrenim durumunun 21. yüzyıl becerilerine sahip olma ve becerileri kazandırma yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir (Akça & Meydan, 2023; Çiğilli, 2020; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Mete, 2021; Özdemir, 2021; Tunagür & Aydın, 2021). Bununla birlikte DKAB öğretmenlerinin katıldığı bazı çalışmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Örneğin, 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin kullanıldığı bir araştırmada, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçek geneli, iş birliği, yenilik ve problem çözme alt boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Yurtcu, 2024). Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin

incelendiği bir çalışmada, ölçeğin genelinde öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmazken, esnek öğretme alt boyutunda lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Kıyasoglu & Ay Çeviker, 2020). DKAB öğretmenlerinin katıldığı beceri temelli çalışmalarda ise genellikle öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Yiğit'in (2021) çalışmasında öğretmenlerin problem çözme kazandırma yeterlik algılarıyla öğrenim durumu arasında bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Dönmez'in (2022) çalışmasında da katılımcı DKAB öğretmenlerinin iletişim becerileriyle eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak bu araştırma bulguları alanyazındaki diğer çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırma yeterlik algılarının öğrenim durumuna göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bununla birlikte bazı alt boyutlarda ve spesifik becerilerde lisansüstü eğitim lehine sınırlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında öğrenim durumunun tek başına belirleyici bir faktör olmadığını, farklı değişkenlerle değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.6. Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusundaki yeterlik algılarının, görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Boyutlar	Görev Yapılan Kademe	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	İlkokul	87	4,06	,629	6/878	1,576	,151
	Ortaokul	338	3,99	,729			
	İmam Hatip Ortaokulu	199	3,97	,641			
	Anadolu Lisesi	140	3,92	,704			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	70	3,87	,749			
	Fen Lisesi	14	3,72	1,03			
	Diğer (Sağlık Meslek, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Özel Eğitim, Mesleki Eğitim)	37	3,72	,812			
	Toplam	885	3,95	,709			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	İlkokul	87	4,37	,675	6/878	,993	,428
	Ortaokul	338	4,27	,744			
	İmam Hatip Ortaokulu	199	4,27	,693			
	Anadolu Lisesi	140	4,26	,731			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	70	4,24	,766			
	Fen Lisesi	14	4,03	1,12			
	Diğer (Sağlık Meslek, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Özel Eğitim, Mesleki Eğitim)	37	4,06	,867			
	Toplam	885	4,26	,738			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	İlkokul	87	4,05	,819	6/878	1,074	,376
	Ortaokul	338	4,03	,831			
	İmam Hatip Ortaokulu	199	4,04	,752			
	Anadolu Lisesi	140	3,92	,806			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	70	3,91	,860			
	Fen Lisesi	14	3,70	,983			
	Diğer (Sağlık Meslek, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Özel Eğitim, Mesleki Eğitim)	37	3,85	,859			
	Toplam	885	3,99	,815			
Ölçeğin Genel Ortalaması	İlkokul	87	4,17	,648	6/878	1,263	,272
	Ortaokul	338	4,10	,720			
	İmam Hatip Ortaokulu	199	4,10	,637			
	Anadolu Lisesi	140	4,05	,689			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	70	4,02	,736			
	Fen Lisesi	14	3,83	1,03			
	Diğer (Sağlık Meslek, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Özel Eğitim, Mesleki Eğitim)	37	3,88	,786			
	Toplam	885	4,08	,701			

* $p < .05$

Tablo 36: Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre DKAB Öğretmenlerinin 21. Yy. Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Analiz sonuçları, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre beceri kazandırmaya yönelik yeterlik algılarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Öğrenme ve yenilik becerileri boyutu ($F(6,878)=1,576$, $p>.05$), yaşam ve kariyer becerileri boyutu ($F(6,878)=,993$, $p>.05$), bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutu ($F(6,878)=1,074$, $p>.05$) ve ölçeğin genel ortalamasıyla ($F(6,878)=1,263$, $p>.05$) eğitim kademeleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Mevcut araştırmanın bulgularıyla uyumlu bir şekilde DKAB öğretmenlerinin katıldığı bir çalışmada, görev yaptıkları eğitim kademesine göre 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Yurtcu, 2024).

İstatistiksel olarak anlamlılık taşımamakla birlikte ortalama puanlar incelendiğinde, bazı eğilimlerin varlığı dikkat çekmektedir. Araştırma bulguları, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin beceri kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının benzer düzeylerde olduğunu gösterirken, ilkökul öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürdeki çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Eğmir ve Çengelli'nin (2020) çalışmasında, okul öncesi ve ilkökul düzeyinde çalışan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Gürültü ve arkadaşlarının (2018) araştırmasında, ilkökul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini karşılaştırdıklarında, bir alt boyut hariç tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde ilkökulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kozikoğlu ve Özcan'ın (2020) araştırmasında da 21. yüzyıl öğretme becerileri, görev yapılan eğitim kademesine göre karşılaştırıldığında, ilkökul öğretmenlerinin ortalama puanlarının, lise öğretmenlerinin ortalama puanlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin daha yüksek yeterlik algısına sahip olma eğilimi, ilkökul kademesindeki eğitim-öğretim süreçlerinin doğası ile ilişkilendirilebilir. Bu kademedeki öğrencilerin temel becerileri edinmeleri ve geliştirmelerine yönelik yoğun bir odaklanma söz konusuysa bu durum, öğretmenlerin pedagojik süreçlerde diğer kademelere kıyasla daha etkin ve aktif bir rol üstlenmelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla ilkökul öğretmenlerinin yeterlik algılarındaki görece artış, bu kademeye özgü eğitim dinamikleri çerçevesinde değerlendirilebilir.

4.7. Becerilere İlişkin Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algı düzeylerinin, bu becerilere ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim, kurs veya seminer alıp almama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Boyutlar	Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t-Test	p	Etki Büy. Cohen-d
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Evet	247	4,08	,679	883	3,262	,001	0,244
	Hayır	638	3,91	,715				
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Evet	247	4,35	,715	883	2,256	,024	0,164
	Hayır	638	4,23	,745				
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Evet	247	4,16	,753	489,3	3,878	,000	0,291
	Hayır	638	3,93	,829				
Ölçeğin Genel Ortalaması	Evet	247	4,20	,676	883	3,208	,001	0,245
	Hayır	638	4,03	,705				

* $p < .05$

Tablo 37: Becerilere Dair Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları, becerilere ilişkin eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutlarında, eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir (sırasıyla $t(883)=3,262$, $p<0,05$; $t(883)=2,256$, $p<0,05$; $t(489,3)=3,878$, $p<0,05$). Bu farklılıkların etki büyüklükleri incelendiğinde, tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde küçük düzeyde olduğu görülmektedir (Cohen's d değerleri sırasıyla 0,244; 0,164; 0,291 ve genel ortalama için 0,245). Bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutundaki etki büyüklüğü, diğer boyutlara kıyasla nispeten daha yüksek olmakla birlikte yine de küçük düzey sınıflandırmasında yer almaktadır. Genel ortalamada da eğitim alan öğretmenler

($\bar{X}=4,20$) ile almayanlar ($\bar{X}=4,03$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(883)=3,208$, $p<0,05$). Bu bulgular, eğitim alan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde, eğitim almayanlara kıyasla daha yüksek yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklükleri incelendiğinde, gözlemlenen farklılıkların pratikte sınırlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin yeterliklerle hizmet içi eğitim alma durumlarının karşılaştırıldığı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalarda elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Uyar ve Çiçek'in (2021) çalışmasında, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumuna göre 21. yüzyıl öğreten becerilerinde anlamlı farklılık olduğu, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinde hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş ve ortalama puanlara göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin ($\bar{X}=4,21$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerine ($\bar{X}=3,87$) göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Uyar, 2023). DKAB öğretmenleri özelinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarını inceleyen spesifik bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu alanda karşılaştırmalı analizlerin yapılmasını sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları mevcut literatürle uyum göstermekte ve hizmet içi eğitimin öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları üzerinde küçük de olsa anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4.8. Eğitim Kurumlarının Teknolojik Altyapı Durumlarına Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

DKAB öğretmenlerin 21. yy. becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının görev yaptıkları eğitim kurumlarının teknolojik alt yapı durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Boyutlar	Teknolojik Altyapı Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark	Etki Büy. η^2
----------	---------------------------	---	-----------	---	----	---	---	------	--------------------

Öğrenme ve Yenilik Becerileri	1.Okulumun teknolojik altyapısı yeterlidir.	376	4,05	,710	3/881	3,962	,008*	1-2	,013
	2.Okulumun teknolojik altyapısı kısmen yeterlidir.	387	3,88	,692					
	3. Okulumun teknolojik altyapısı yetersizdir.	106	3,93	,710					
	4. Fikrim yok.	16	3,73	,886					
	Toplam	376	4,05	,710					
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1. Okulumun teknolojik altyapısı yeterlidir.	376	4,31	,753	3/881	2,595	,051	-	,009
	2.Okulumun teknolojik altyapısı kısmen yeterlidir.	387	4,23	,723					
	3. Okulumun teknolojik altyapısı yetersizdir.	106	4,27	,704					
	4. Fikrim yok.	16	3,83	,855					
	Toplam	885	4,26	,738					
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	1. Okulumun teknolojik altyapısı yeterlidir.	376	4,08	,821	3/881	4,508	,004*	1-2	,015
	2.Okulumun teknolojik altyapısı kısmen yeterlidir.	387	3,93	,797					
	3. Okulumun teknolojik altyapısı yetersizdir.	106	3,98	,764					
	4. Fikrim yok.	16	3,48	1,11					
	Toplam	885	3,99	,815					
Ölçeğin Genel Ortalaması	1. Okulumun teknolojik altyapısı yeterlidir.	376	4,15	,716	3/881	3,756	,011*	-	,013
	2.Okulumun teknolojik altyapısı kısmen yeterlidir.	387	4,03	,677					
	3. Okulumun teknolojik altyapısı yetersizdir.	106	4,07	,674					
	4. Fikrim yok.	16	3,71	,898					
	Toplam	885	4,08	,701					

* $p < .05$

Tablo 38: Eğitim Kurumlarının Teknolojik Altyapı Durumuna Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının, görev yaptıkları eğitim kurumlarının teknolojik altyapı durumlarına ilişkin değerlendirmeleri bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel eğilim olarak kurumlarının teknolojik altyapısını yeterli değerlendiren öğretmenlerin, tüm alt boyutlarda ve ölçeğin bütününde en yüksek ortalama puanlara sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu grubu sırasıyla, altyapıyı yetersiz, kısmen yeterli olarak algılayanlar ve görüş bildirmeyenler takip etmektedir.

Varyans analizi sonuçları, ölçeğin üç alt boyutundan ikisinde ve genel ortalama istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($F(3,881)=3,962$, $p < .05$). Varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı doğrulandıktan sonra uygulanan Scheffe post-hoc testi, bu farklılaşmanın okulunun teknolojik altyapısını yeterli algılayan öğretmenler ($\bar{X}=4,05$) ile kısmen yeterli algılayan öğretmenler ($\bar{X}=3,88$) arasında olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü ise ($\eta^2=.013$) küçük düzeydedir. Yaşam ve kariyer becerileri boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir ($F(3,881)=2,595$, $p > .05$). Söz konusu becerilerin doğası gereği, bunların kazanımında ve öğretiminde teknolojik araçlardan ziyade, kişisel deneyim ve sosyal etkileşim gibi süreçlerin daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($F(3,881)=4,508$, $p < .05$). Bu boyutta varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle uygulanan Tamhane's T2 testi, farklılaşmanın okulunun teknolojik altyapısını yeterli algılayan öğretmenler ($\bar{X}=4,08$) ile kısmen yeterli algılayan öğretmenler ($\bar{X}=3,93$) arasında olduğunu ortaya koymuştur. Etki büyüklüğü ($\eta^2=.015$) sınırlı olmasına karşın bu istatistiksel bulgu, eğitim kurumlarının teknolojik altyapısının, özellikle bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretiminde, öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genel ortalamasında da gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma saptanırken ($F(3,881)=3,756$, $p < .05$) etki büyüklüğü ($\eta^2=.013$) küçük düzeydedir. Post-hoc analizlerde Scheffe testi anlamlı bir fark göstermezken LSD analizinde fark tespit edilmiştir. Ancak grup sayısının 3'ten fazla olması ve Tip I hata riskini artırma eğiliminde olduğundan LSD testi sonuçları değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumunun teknolojik altyapısına ilişkin değerlendirmelerinin, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Okulun teknolojik altyapısını yeterli olarak algılayan öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde teknolojik araç ve gereçlerden yararlanma potansiyellerinin daha yüksek olması, bu becerileri kazandırma konusundaki yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Ancak etki büyüklüklerinin küçük olması, söz konusu ilişkinin pratikteki yansımalarının sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları ile çalıştıkları eğitim kurumlarının teknolojik altyapılarının değerlendirilmesini birlikte ele alan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, mevcut araştırmanın bulgularının daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesini ve literatürle karşılaştırılmasını zorlaştırmaktadır.

4.9. DKAB Programlarının 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırma Yeterliğine İlişkin Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

Araştırma kapsamında, öğretmenlere DKAB programlarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasındaki yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile yeterlik algıları arasındaki farklılık, varyans analizi kullanılarak incelenmiş ve analiz sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Boyutlar	DKAB Programlarının Değerlendirilmesi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark	Etki Büy. η^2
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	1.DKAB programları yeterlidir.	145	4,15	,766	3/881	10,04	,000*	1-2 1-4	,033
	2.DKAB programları kısmen yeterlidir.	193	3,92	,700					
	3.DKAB programları yetersizdir.	386	4,00	,677					
	4. Fikrim yok.	161	3,72	,685					
	Toplam	885	3,95	,709					
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1.DKAB programları yeterlidir.	145	4,34	,813	3/881	8,737	,000*	1-4 2-4 3-4	,029
	2.DKAB programları kısmen yeterlidir.	193	4,28	,708					
	3.DKAB programları yetersizdir.	386	4,34	,701					
	4. Fikrim yok.	161	4,00	,739					
	Toplam	885	4,26	,738					
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	1.DKAB programları yeterlidir.	145	4,16	,866	3/881	8,406	,000*	1-4 3-4	,028
	2.DKAB programları kısmen yeterlidir.	193	3,95	,788					
	3.DKAB programları yetersizdir.	386	4,06	,772					
	4. Fikrim yok.	161	3,74	,843					
	Toplam	885	3,99	,815					
Ölçeğin Genel Ortalaması	1.DKAB programları yeterlidir.	145	4,22	,776	3/881	9,917	,000*	1-4 2-4 3-4	,033
	2.DKAB programları kısmen yeterlidir.	193	4,06	,667					
	3.DKAB programları yetersizdir.	386	4,14	,667					
	4. Fikrim yok.	161	3,83	,693					
	Toplam	885	4,08	,701					

* $p < .05$

Tablo 39: DKAB Programlarının Becerileri Kazandırma Yeterliğine İlişkin

Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Becerileri Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

DKAB programlarının becerileri kazandırma yeterliğine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, heterojen bir dağılım gözlenmektedir. Katılımcıların %16,4'ü programları yeterli bulurken, %43,6'sı yetersiz olarak değerlendirmektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin %21,8'i programları kısmen yeterli görmekte, %18,2'si ise bu konuda fikir beyan etmemektedir. Öğretmenlerin değerlendirmeleriyle yeterlik algıları arasında alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ($p<.05$) ve varyans homojenliği varsayımının doğrulanmasından ardından gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda, programı yeterli gören öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,15$) sahipken, fikri olmayan öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,72$) sahiptir. Anlamlı farklılıklar, programı yeterli görenlerle kısmen yeterli görenler ve fikri olmayanlar arasında tespit edilmiştir ($F(3,881)=10,044$, $p<.05$, $\eta^2=.033$). Yaşam ve kariyer becerileri boyutunda, programı yeterli ($\bar{X}=4,34$) ve yetersiz ($\bar{X}=4,34$) gören öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken, fikri olmayan öğretmenler yine en düşük ortalamaya ($\bar{X}=4,00$) sahiptir. Anlamlı farklılıklar, fikri olmayan grupla diğer tüm gruplar arasında belirlenmiştir ($F(3,881)=8,737$, $p<.05$, $\eta^2=.029$). Bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda ise, programı yeterli gören öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,16$) sahipken, fikri olmayan öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,74$) sahiptir. Anlamlı farklılıklar, programı yeterli ve yetersiz görenlerle fikri olmayanlar arasında saptanmıştır ($F(3,881)=8,406$, $p<.05$, $\eta^2=.028$). Ölçeğin genel ortalamasında da benzer bir eğilim gözlenmiş, programı yeterli gören öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,22$), fikri olmayan öğretmenler ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,83$) sahip olmuştur. Anlamlı farklılıklar, fikri olmayan grup ile diğer tüm gruplar arasında belirlenmiştir ($F(3,881)=9,917$, $p<.05$, $\eta^2=.033$). Etki büyüklükleri (η^2) incelendiğinde, tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde küçük etki büyüklükleri (.028 ile .033 arasında) gözlenmiştir. Bu bulgu, gruplar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmasıyla birlikte pratikte büyük bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, DKAB öğretim programlarının yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının, programda hedeflenen becerileri kazandırma yeterlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Programı yeterli bulan öğretmenlerin, beceri kazandırma yeterlikleri açısından genellikle daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, söz konusu öğretmen grubunun programı daha etkili bir şekilde uygulayabildiğini veya programa yönelik daha olumlu bir tutum sergilediğini düşündürmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısının programları yetersiz bulması, araştırma kapsamında incelenen 2018 DKAB öğretim programlarının

iyileştirilmeye açık yönleri olduğunu ortaya koymakta ve revizyon gereksinimini vurgulamaktadır. Bu bulgu, Şahin'in (2022) çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. İlgili araştırmada, 2018 DKAB öğretim programının dayandığı temel eğitimsel yaklaşımların, program öğelerine tam olarak yansıtılmadığı, programın beceri odaklı yapısının önemli eksiklikler içerdiği, becerilerin yalnızca listelenmesinin beceri temelli program için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın üçüncü bölümünde yer alan 2018 programının değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan revizyon ihtiyacını destekler niteliktedir.

Öte yandan programa ilişkin görüş bildirmeyen öğretmenlerin tüm boyutlarda en düşük ortalamalara sahip olması, bu grubun program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması veya programa karşı ilgisiz olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Şahin'in (2022) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin yarısından fazlasının (8/13) müfredatı detaylı incelemmediğini veya kısmen gözden geçirdiğini ve büyük çoğunluğunun öğretim programı konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Zengin ve Hendek'in (2021) araştırmasında ise, DKAB öğretmenlerinin %52,8'i 2018 DKAB öğretim programının tamamını incelediğini, %47,2'sinin ise programı kısmen incelediği ve hiç incelemediği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, DKAB öğretmenlerinin yarıya yakınının programları yeterince incelemediğini göstermektedir. Araştırmanın yürütüldüğü dönemde 2024 programı henüz uygulamaya konulmadığından, elde edilen veriler 2018 programına dayanmaktadır. Bu bağlamda güncel 2024 DKAB programlarının 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik yeterliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve 2018 programıyla karşılaştırılması, programlarda yapılan revizyonların etkilerinin değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

4.10. Din Eğitiminin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmadaki Rolüne İlişkin Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

Çalışma kapsamında, katılımcı öğretmenlerden din eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki rolüne ilişkin değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleriyle 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi

uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda detaylı olarak sunulmuştur.

Boyutlar	Din Eğitimi ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark	Etki Büy. η^2
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	1. Din eğitimi, fırsatlar sunmaktadır.	442	4,02	,708					
	2.Din eğitimi, sınırlılıklar barındırmaktadır.	178	4,02	,657					
	3. Din eğitimi alanının bir ilişkisi bulunmamaktadır.	29	4,14	,743	3/881	8,437	,000*	1-4 2-4	,028
	4. Fikrim yok.	236	3,76	,712					
	Toplam	885	3,95	,709					
Yaşam ve Kariyer Becerileri	1. Din eğitimi, fırsatlar sunmaktadır.	442	4,31	,745					
	2.Din eğitimi, sınırlılıklar barındırmaktadır.	178	4,38	,671	3/881	7,446	,000*	1-4 2-4	,025
	3.Din eğitimi alanının bir ilişkisi bulunmamaktadır.	29	4,37	,689					
	4. Fikrim yok.	236	4,08	,750					
	Toplam	885	4,26	,738					
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	1. Din eğitimi, fırsatlar sunmaktadır.	442	4,05	,808					
	2.Din eğitimi, sınırlılıklar barındırmaktadır.	178	4,12	,735	3/881	8,538	,000*	1-4 2-4	,028
	3.Din eğitimi alanının bir ilişkisi bulunmamaktadır.	29	4,13	,860					
	4. Fikrim yok.	236	3,77	,841					
	Toplam	885	3,99	,815					
Ölçeğin Genel Ortalaması	1. Din eğitimi, fırsatlar sunmaktadır.	442	4,14	,704					
	2.Din eğitimi, sınırlılıklar barındırmaktadır.	178	4,18	,633	3/881	9,080	,000*	1-4 2-4	,030
	3. Din eğitimi alanının bir ilişkisi bulunmamaktadır.	29	4,22	,708					

4. Fikrim yok.	236	3,88	,709
Toplam	885	4,08	,701

* $p<.05$

Tablo 40: Din Eğitiminin 21. yüzyıl Becerilerini Kazandırmadaki Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerine Göre DKAB Öğretmenlerinin 21. Yy. Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Din eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki rolüne ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yarısının (%49,9) din eğitiminin bu becerilerin kazandırılması açısından fırsatlar sunduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin %20,1'i din eğitiminin bu konuda sınırlılıklar barındırdığını, azınlıkta kalan bir grup (%3,3) ise din eğitimi ile 21. yüzyıl becerileri arasında herhangi bir ilişki olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri (%26,7) bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin belirttikleri görüşler ile yeterlik algıları arasında alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ($p<.05$) ve varyans homojenliği varsayımı doğrulandıktan sonra karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri boyutu ve ölçeğin genelinde, din eğitimi ile bu becerilerin ilişkisiz olduğunu düşünen öğretmenler en yüksek ortalamayı elde ederken, fikri olmayan öğretmenler en düşük ortalamayı kaydetmiştir. Yaşam ve kariyer becerileri boyutunda ise, din eğitiminin sınırlılıklar içerdiğini düşünen öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,38$) ulaşırken, fikri olmayan öğretmenler yine en düşük ortalamayı ($\bar{X}=4,08$) göstermiştir. Gruplar arası anlamlı farklılıklar incelendiğinde, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda benzer bir yapı tespit edilmiştir. İstatistiksel analizler, fikri olmayan grup ile din eğitiminin fırsatlar sunduğunu ve sınırlılıklar içerdiğini düşünen gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur ($p<.05$). Etki büyüklükleri de tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde küçük düzeyde seyretmiştir ($\eta^2=.025$ ile $.030$ arasında).

Araştırma bulguları, din eğitimi alanının 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisine dair öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin bu becerileri kazandırma konusundaki yeterlik algılarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farklılaşmanın etki büyüklüğünün küçük olması, ilişkinin varlığını doğrulamakla birlikte, başka faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde, konu hakkında fikri olmayan grubun düşük ortalama değerlere

sahip olması, bu öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri konusunda bilgi ve ilgi eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Öte yandan din eğitiminin sınırlılıklar içerdiğini düşünen öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri boyutunda daha yüksek yeterlik algısına sahip olması, bu öğretmenlerin alanın sınırlılıklarına rağmen 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda daha fazla çaba sarf ettiklerini veya bilinçli bir şekilde kendi yeteneklerine güvenen bir düşünce yapısına sahip olduklarını düşündürmektedir. Ölçeğin genelinde, din eğitimi ile 21. yüzyıl becerileri arasında bir ilişki olmadığını düşünen grubun yüksek yeterlik algısına sahip olması ise, bu öğretmenlerin iki alanı tamamen ayrı değerlendirdiklerini ancak kendi öğretmenlik becerilerinden hareketle yüksek bir yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, örneklem büyüklüğü nedeniyle genelleştirilmesi sınırlı olsa da bazı öğretmenlerin din eğitimi ile modern becerileri bağdaştırmakta zorlandıklarını, geleneksel eğitim yaklaşımlarına bağlı olabileceklerini, ancak bireysel yeterliklerinden emin olduklarını düşündürmektedir. Sonuç olarak bu bulgular, öğretmenlerin din eğitimi alanı ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ

21. yüzyıl becerileri, beceri temelli eğitim anlayışının güncel bir yansıması olarak modern eğitim yaklaşımlarında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Günümüz dünyasında bireylerden gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlamaları, sürekli artan bilgi yığınlarını anlamlandırmaları ve günlük yaşamlarında bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda bireylerin gündelik ve mesleki yaşamlarında başarılı olmaları için kazanmaları gerekli görülen 21. yüzyıl becerilerine olan ihtiyaç, esasen teknolojiye sürekli değişimlerin ve bu değişimlerin bireylerin yaşam ve çalışma biçimleri üzerindeki etkilerine dayanmaktadır. Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında ve yaygınlaşmasında ise, uluslararası kurum ve kuruluşların eğitimi standartlaştırmaya yönelik olarak yayımladığı raporlar, belgeler ve ülkelerin eğitim karnelerini belirleyen küresel ölçekteki sınavların önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri etrafındaki söylemin temelinde, iş dünyasının ve endüstrinin güçlü etkisiyle şekillenen ekonomik ve pragmatik kaygılar olduğu da dile getirilmektedir. Bu becerilerin tanımlanması ve yaygınlaştırılmasında rol oynayan kurum ve kuruluşların çoğunluğunun büyük teknoloji şirketlerinden destek aldığı göz önüne alındığında, bilgi ekonomisine uyum sağlama ve iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılama amacı ön plana çıkmaktadır. Beceri açığının şirketler için yüksek maliyetlere yol açması ve beceri kazandırma sürecinin beşerî sermayenin küresel rekabette üstünlük sağlamasının bir aracı olarak görülmesi de bu yaklaşımın olmazsa olmaz bir kavramsal çerçeve olarak tüm dünyada önem kazanmasını sağlamıştır. Ülkemizde de eğitim vizyonu ve öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine yönelik vurgular yapılmakta ve bu becerileri içerecek şekilde beceri temelli eğitim yaklaşımlar referans alınarak programlar yapılandırılmaktadır.

21. yüzyıl becerileri ile din eğitimi arasındaki ilişki, bu becerilerin din ve değerler alanını kapsayıp kapsamadığı ve din eğitiminin bu becerilerin kazandırılmasındaki rolü açısından incelenmektedir. 21. yüzyıl becerileri, bilişsel, kişisel-sosyal-duygusal ve 21. yüzyıl okuryazarlıklarını içeren çok boyutlu bir yapıya sahipken mevcut çerçevelerde ağırlıklı olarak bilişsel becerilere öncelik verilmekte ve işlevsel-pragmatik bir yaklaşımla ekonomik çıktılara ve istihdam edilebilirliğe odaklanılmaktadır. Bu indirgemeci yaklaşım, insanın manevi ve ahlaki boyutlarını, varoluşsal sorgulamalarını, anlam arayışlarını ve ahlaki muhakemeyi içeren yetkinliklerini göz ardı etmektedir. Beceri çerçevelerinde sosyal ve kültürlerarası beceriler kategorisinde saygı, hoşgörü ve

sorumluluk gibi vatandaşlık değerlerine vurgu yapılmış olsa da din ve inançlara dair herhangi bir beceri ve okuryazarlığa atıf yapılmadığı görülmektedir. Birey ve toplum hayatında önemli bir rol oynayan dinin, 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde ihmal edilmesi, bireyin bütüncül gelişimini hedefleyen eğitim anlayışıyla çelişmektedir. Eğitimin, insanın maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan, akademik, sosyal, duygusal, ahlaki ve dini gelişimini bütüncül bir şekilde ele alan bir süreç olduğu düşünüldüğünde 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin dini boyutu göz ardı etmesi, bu çerçevelerin önemli bir eksikliği olarak değerlendirilmektedir.

Diğer taraftan din eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki rolü değerlendirildiğinde zengin bir kaynak niteliği taşıdığı söylenebilir. Din eğitimi, bireylerin anlam arayışına katkı sağlama, hayatı anlamlandırma, kimlik ve kişilik inşa etme, farklı bakış açıları kazandırma gibi birçok hedefiyle bilişsel becerilerin geliştirilmesinde potansiyel bir kaynak olarak kabul edilebilir. Din eğitimi, öğrencilere bilişsel ve ahlaki gelişimlerini destekleyen içerikler sunarak ahlaki problemler üzerine düşüncelerini teşvik etmekte ve öğrencileri dini meseleleri geniş sosyal meselelerle ilişkilendirerek toplumsal yaşamda dinin rolünün farkına varmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca çoğulcu toplumun dinamikleri hakkında farkındalık kazandırarak fikir çatışmalarının hoşgörü temelinde ele alınması, sorunların barışçıl yollarla çözülmesi ve toplumsal uyumun sağlanması için her bireyin sahip olması gereken demokratik değerlerin kazandırılmasında tamamlayıcı bir rol üstlenmekte ve bu yönüyle sosyal, duygusal ve kültürel becerilerin kazandırılmasına fırsatlar sunmaktadır. Öte yandan bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı ve dini söylemlerin dijital ortamlardaki görünürlüğünün arttığı bu dönemde, öğrencilerin dijital platformlarda dini bilgi ve içeriklere eleştirel bir bakış açısı geliştirmeyi destekleyen din eğitimi, dini okuryazarlık, medya ve BİT okuryazarlıkları gibi alanlarda da önemli bir rol üstlenmektedir.

Ülkemizde zorunlu olarak okutulan DKAB programları bağlamında 21. yüzyıl becerilerinin varlığı ve yoğunluğunun değerlendirilmesi, 21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi ilişkisine dair bir perspektif sunmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin DKAB programlarına yansımalarını oluşturan bölümde, 2018 ve 2024 DKAB öğretim programları P21 beceri çerçevesi referans alınarak programı oluşturan öğeler temelinde karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. 2018 ve 2024 DKAB programlarında referans alınan eğitim bilimsel ve din bilimsel yaklaşımların büyük ölçüde örtüştüğü, her

iki programın da 21. yüzyıl becerilerine yönelik benzer alanları içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte 2024 DKAB programları, din okuryazarlığı vurgusuyla öne çıkmaktadır. Ancak din okuryazarlığının, programın içerik ve kazanımlarına yansıtılmaması, bu kavramın programda ne ölçüde dikkate alındığı sorusunu gündeme getirmektedir. Programların amaçları arasında önemli benzerlikler bulunmasına karşın 2024 İDKAB programlarında daha üst düzey bilişsel becerilere odaklanıldığı, program amaçlarının bu doğrultuda yeniden yapılandırıldığı ve yeni amaçların eklendiği görülmektedir. 2024 ODKAB programında ise güncel konulara daha fazla yer verilmesi ve çeşitli okuryazarlık türlerinin program amaçlarına dahil edilmesi, önceki programa kıyasla 21. yüzyıl becerilerinin daha kapsayıcı bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir. Her iki programın vizyonları genel olarak benzer olsa da 2024 programlarında din ve inançlar hakkında doğru bilgi sahibi olma vizyonunun eklenmesi önemlidir. 2018 ve 2024 programlarının uygulama yönelik ilke ve açıklamalarında kayda değer bir değişiklik olmamakla birlikte bilgi okuryazarlığı ve sosyal ve kültürlerarası becerilerle ağırlıklı olarak ilişkilendirilmiştir. Programların ölçme ve değerlendirme boyutunda ise, her iki programda da beceri temelli yaklaşıma uygun olarak süreç odaklı bir değerlendirme anlayışının benimsendiği görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğrenme sürecini destekleyen, öğrenci merkezli ve çeşitli ölçme araçlarını içeren bir yaklaşım benimsemeleri teşvik edilmektedir.

DKAB programlarının ünite ve kazanımları karşılaştırıldığında güncel programlarda öğrenme çıktılarının sayısının azaltıldığı, bazı öğrenme çıktılarının birleştirilerek revize edildiği, birkaç ünitenin çıkarıldığı ve yenilerinin eklendiği, ancak çoğu içeriğin önemli ölçüde korunduğu gözlemlenmektedir. 2018 İDKAB programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi sonucunda, kazanımların en çok bilgi okuryazarlığı (%45,91) ve eleştirel düşünme becerileriyle (%25,78) ilişkili olduğu belirlenmiştir. 2024 İDKAB programları kazanımlarında ise eleştirel düşünme becerileriyle (%56,77) ilişkili kazanımların yoğunluğunun arttığı, bilgi okuryazarlığına (%21,18) dair kazanımların azaldığı görülmektedir. Programlarda belirgin bir şekilde yer alan sure ve dualara ilişkin içerikler, 2018 programında okunması ve anlamının söylenmesi şeklinde ifade edilirken güncel programda yorumlanmasını içerecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Bu durum, söz konusu kazanımların eleştirel düşünme becerisiyle ilişkilendirilmesi nedeniyle güncel programın eleştirel düşünmeyle ilgili kazanım sayısındaki artışı

açıklayan sebeplerden biri olarak değerlendirilmektedir. Her iki programda da sosyal ve kültürlerarası becerilerin önemli bir konumda olduğunu söylemek mümkündür (2018’de %15,09; 2024’te %16,10). Ancak yaratıcılık ve yenilikçilik, üretkenlik ve hesap verebilirlik ile medya ve BİT okuryazarlığı alanlarına yönelik doğrudan kazanımlara rastlanmamıştır. Diğer beceri alanlarının ise programlara sınırlı düzeyde yansıdığı gözlemlenmiştir.

Ortaöğretim DKAB programlarının kazanımları, 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelendiğinde her iki programda da eleştirel düşünme becerisinin ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir (2018’de %50; 2024’te %42,55). Bilgi okuryazarlığı (%26,31 ve %35,10) ve sosyal ve kültürlerarası becerilerin (%19,29 ve %19,14) ortaöğretim programlarında önemli bir konuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilköğretim programlarında olduğu gibi ortaöğretim programlarında da yaratıcılık ve yenilikçilik, üretkenlik ve hesap verebilirlik gibi beceri alanlarını temsil eden kazanımlara dair kodlamalar yapılamamıştır. 2018 programında Kur’an sureleri ve dualarla ilgili içerikler, değerlendirmeye dayalı bir yaklaşımla formüle edilirken güncel programda özetleyici bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu değişiklik, güncel programda eleştirel düşünme becerisiyle ilişkili kazanım sayısında nispeten bir düşüşe neden olsa da güncel programda eleştirel düşünme becerisinin hâlen yüksek oranda temsil edilmesi, kazanımların üst düzey bilişsel becerileri hedeflediğini göstermektedir. Ayrıca ilköğretim düzeyinde sure ve dualarla ilgili içeriklerin yorumlamayı içerir şekilde hazırlanarak ortaöğretim düzeyinde bu içeriklerin özetlenmesi şeklinde kapsamının daraltılması, müfredat bütünlüğü açısından düşündürücü bir durum ortaya koymaktadır.

2024 DKAB öğretim programlarının, 2018 programlarına kıyasla kazanım sayılarındaki azalmaya rağmen bireyin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha kapsamlı bir çerçeve sunduğu ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına daha belirgin bir vurgu yaptığı gözlemlenmektedir. Güncel programlardaki kazanım sayısındaki azalma, sadeleştirme çabası olarak değil kazanımların birleştirilerek daha bütüncül ve genel bir çerçevede sunulması olarak yorumlanabilir. Güncel program, din ve ahlak öğretiminin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesindeki rolünü ve sunduğu fırsatları ön plana çıkararak din eğitimi çağın gereklilikleriyle daha uyumlu hale getirme çabasını yansıtmaktadır. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde sosyal ve duygusal becerilerin, değerlerin ve çeşitli okuryazarlık türlerinin öğrenme-öğretme

süreçlerinde yer bulduğu görülmektedir. Ancak bu bileşenlerin program kazanımlarına çok sınırlı düzeyde yansıdığı tespit edilmektedir. Program, söz konusu bileşenlerin öğretme-öğrenme uygulamalarına ve içeriğe dahil edildiği gerekçesiyle bu alanlara yönelik doğrudan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer vermemektedir. Bu durum, yeni eklenen bileşenlerin kazanımlara yeterince yansıtılmaması, uygulama süreçlerindeki belirsizlikler ve programın karmaşık terminolojisi bakımından eleştirilere konu olmaktadır.

Öğretim programları, ne kadar iyi tasarlanmış ve 21. yüzyıl becerilerini ne kadar kapsayıcı olursa olsun programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu becerilere yönelik farkındalıkları ve beceri kazandırma yeterlikleri düşük olması durumunda, programın etkin bir şekilde uygulanması ve hedeflenen kazanımların öğrencilere kazandırılması mümkün olmayacaktır. Bu çerçevede çalışmanın kapsamına dahil edilen bir diğer önemli boyut, DKAB öğretmenlerinin bu becerilerin kazandırılmasına yönelik yeterlik algılarının araştırılmasıdır. Çalışmada DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları, Hızıroğlu ve Zengin (2024) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin 21. yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algıları” ölçeği kullanılarak incelenmiştir. TÜİK’in düzey 1 bölgesinden 885 öğretmenin katıldığı araştırma bulgulara göre, ölçeğin alt boyutlarından öğrenme ve yenilik becerileri ($\bar{X}=3,95$) ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($\bar{X}=3,99$) ortalamalarının ve ölçeğin genel ortalamasının ($\bar{X}=4,08$) yüksek olduğu tespit edilirken yaşam ve kariyer becerileri ($\bar{X}=4,26$) ortalamasının ise çok yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular, mevcut literatürle büyük ölçüde uyumluluk göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yeterlik algıları ile DKAB öğretim programlarında kazandırılması hedeflenen beceriler arasında farklıklar dikkat çekmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, DKAB programı kazanımlarıyla doğrudan ilişkilendirilemeyen veya sınırlı düzeyde ilişkilendirilen yaratıcılık ve yenilikçilik, üretkenlik ve hesap verebilirlik, medya okuryazarlığı ve BİT okuryazarlığı gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen yeterlik algıları, diğer becerilere kıyasla nispeten daha düşük olsa da genel olarak yüksek düzeyde seyretmektedir. Nitekim, öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik eden teknikleri kullanma ($\bar{X}=3,71$) ve öğrencilerin dijital teknolojileri etkin kullanmalarına yönelik etkinlikler düzenleme ($\bar{X}=3,73$) konusundaki algıları bu durumu desteklemektedir. Bu durum, öğretmenlerin resmi programın

sınırlılıklarına rağmen 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerine kazandırma konusunda idealist bir yaklaşım sergiledikleri, kendi yeterliklerine güvendiklerini ve bu becerileri derslerine örtük bir şekilde kazandırmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, cinsiyet, mezun olunan fakülte, görev yapılan eğitim kademesi ve öğrenim durumu değişkenlerinin DKAB öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Kadın öğretmenlerin, İslami ilimler fakültesi mezunlarının, ilkokul öğretmenlerinin ve doktora öğrenim seviyesine sahip öğretmenlerin daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve söz konusu değişkenlerin yeterlik algılarını farklılaştırmadığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, becerilere ilişkin eğitim alma durumları, eğitim kurumlarının teknolojik altyapısı, DKAB programlarının becerileri kazandırma yeterliğine ilişkin değerlendirmeleri ve din eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki rolüne ilişkin değerlendirmeleriyle ölçekten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algıları incelendiğinde, genel olarak mesleki kıdem arttıkça yeterlik algısı ortalamalarının azalma eğilimi gösterdiği görülmüştür. Anlamlı farklılığın ise sadece bir boyutta 6-10 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında düşük kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu durum mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin, kıdemli meslektaşlarına nazaran 21. yüzyıl becerilerine yönelik farkındalıklarının daha yüksek olması, beceri kazandırma konusunda daha fazla özgüvene sahip olmaları gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Ancak kıdemli öğretmenlerin nispeten daha düşük ortalamalara sahip olmalarının, öz-değerlendirme süreçlerinde daha temkinli ve mütevazı bir yaklaşım sergilemelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu farklılığın sadece bir boyutta çıkması mesleki kidemin beceri kazandırmaya yönelik yeterlik algılarında sınırlı bir etkisi olabileceği ve bu minvalde daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, becerilere ilişkin eğitim alma durumlarına göre öğretmenlerin yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmesidir. Ölçeğin genelinde eğitim alan öğretmenlerin lehine çıkan bu anlamlı farklılık, eğitimin öğretmenlerin beceri kazandırmaya yönelik yeterlik algılarına olumlu

etki ettiği söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden becerilere dair eğitim alanların oranının %30'lara ulaşmaması da dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarının teknolojik altyapı durumlarına ilişkin değerlendirmeleriyle yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Genel eğilim olarak kurumlarının teknolojik altyapısını yeterli olarak değerlendiren öğretmenlerin, tüm alt boyutlarda ve ölçeğin bütününde en yüksek ortalama puanlara sahip oldukları gözlemlenmiştir. Anlamlı farklılığın ise öğrenme ve yenilik becerileri boyutu ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda okulunun teknolojik altyapısını yeterli algılayan öğretmenler ile kısmen yeterli algılayan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, eğitim kurumlarının teknolojik altyapısının öğretmenlerin yeterlik algılarını farklılaştırdığı ve dolayısıyla beceri kazandırma süreçlerinde teknolojik altyapının potansiyel bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, programların beceri kazandırma yeterliğine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleriyle yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin genelinde, programı yeterli gören öğretmenler en yüksek ortalamaya, fikri olmayan öğretmenler ise en düşük ortalamaya sahip olmuştur. Anlamlı farklılıklar, fikri olmayan grup ile diğer tüm gruplar arasında belirlenmiştir. Bu bulguyla birlikte öğretmenlerin programı yeterli görmelerinin, programa karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine, programı daha etkin bir şekilde uygulayabilmelerine ve dolayısıyla daha yüksek yeterlik algılarına sahip olmalarına katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Çalışmada dikkat çekici bir sonuç olarak da katılımcıların yalnızca %16'sının programları yeterli bulması, %65'inin kısmen yeterli veya yetersiz görmesi ve yaklaşık beşte birinin ise programa ilişkin bir fikir beyan etmemesi ne çıkmaktadır. 2023-2024 döneminde gerçekleştirilen bu araştırmada henüz 2024 programı uygulanmamış ve çalışma 2018 programına dayalı olarak gerçekleştirilmiş olsa da programlara yönelik düşük yeterlik algısı, 2018 programını değerlendiren çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Elde edilen bu veri, çalışmamızın önceki bölümlerinde 2018 programlarının 21. yüzyıl becerilerinin tüm boyutlarını kapsayıcı nitelikte olmadığı ve geliştirilmesi gereken alanların varlığı sonucunu destekler niteliktedir.

Çalışma kapsamında din eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki rolüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleriyle yeterlik algıları arasında da anlamlı farklılıklar

tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde, din eğitiminin 21. yy. becerileriyle ilişkisiz olduğunu düşünen öğretmenler en yüksek ortalamayı elde ederken fikri olmayan öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Anlamlı farklılıklar ise, fikri olmayan grup ile din eğitiminin fırsatlar sunduğunu ve sınırlılıklar içerdiğini düşünen gruplar arasında belirlenmiştir. Din eğitimiyle söz konusu becerilerin bir ilişkisi olmadığını belirten katılımcıların sayısı çok az olmakla birlikte yüksek bir yeterlik algılarına sahip olması, beceri kazandırma konusunda alandan bağımsız olarak kendi yeteneklerine güvenmeleriyle ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan katılımcıların yaklaşık yarısının din eğitiminin bu becerilerin kazandırılması açısından fırsatlar sunduğunu belirtmeleri çalışmamızda öne sürdüğümüz görüşleri desteklemektedir. Buna karşılık öğretmenlerin %20'si din eğitiminin bu konuda sınırlılıklar barındırdığını ifade ederken katılımcıların dörtte birinden fazlası görüş belirtmemiştir. Hem program yeterliklerine hem de din eğitiminin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisine dair sorularda yaklaşık %20'lik bir oranda görüş belirtmeyen katılımcı bulunması, öğretmenlerin programları yeterince incelemedikleri ve değerlendirmedikleri, din eğitiminin modern becerilerle ilişkisine ilgi duymadıkları veya yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- 21. yüzyıl becerilerinin din eğitiminde kazandırılmasına yönelik uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak farklı ülkelerdeki iyi uygulama örnekleri incelenebilir.
- 2024 Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programlarının ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerilerini ne ölçüde desteklediğine dair öğretmen görüşlerini ortaya koyan çalışmaların yürütülmesi ve hedeflenen kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik değerlendirme araştırmalarının yapılması önerilebilir.
- 2024 DKAB programının uygulama sürecinde elde edilecek görüş ve geri bildirimler doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerini daha kapsamlı bir şekilde içeren ve din eğitimine özgü becerileri de yansıtan bir güncelleme çalışması yapılabilir.
- 21. yüzyıl becerilerinin programlara yansımaları DKAB programları ile farklı branşlar temelinde karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Öğretmenlerin öğretim programları ve 21. yüzyıl becerilerine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim programları tasarlanabilir. Bu eğitim programlarının etkinliği ve katılım oranları, DKAB

öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında karşılaştırmalı analizler yoluyla değerlendirilebilir.

- Beceri temelli eğitim ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim yöntem ve teknikleri üzerine teorik ve uygulamalı araştırmalar yapılması, bu yöntemlerin din eğitime uyarlanmasına ilişkin çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Farklı örneklem ve branşlar temelinde öğretmenlerin beceri kazandırmaya yönelik yeterlik algılarının araştırılması ve nitel çalışmalarla desteklenmesi önerilebilir.



KAYNAKÇA

- AB. (2024). *Erasmus+ Programı*. Erişim Tarihi 02 Aralık 2024
https://www.ab.gov.tr/erasmus-programi_53081.html
- Açıkgöz, K. Ü., & Güngör, A. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Açıkgöz, T., & Babadoğan, M. C. (2021). Competency-Based Education: Theory and Practice. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 67-95.
https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.06
- Adıyaman, B. (2021). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İbadet Konularının Öğretiminde Mezhepler Üstü Yaklaşımın Ders Kitaplarına Yansıması* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akar, F. (2015). *Yetenek Yönetimi*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Akbas, O., & Özdemir, S. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim*, 155-156.
- Akcan, C., Doğan, M., & Ablak, S. (2023). Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331-362.
<https://doi.org/10.17152/gefad.1111443>
- Akça, D., & Meydan, A. (2023). Coğrafya Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin Kullanımları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 13, 494-519.
<https://doi.org/10.47994/usbad.1329998>
- Akdemir, A. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin İman Esaslarına İlişkin Görüşleri. *Journal of International Social Research*, 13(75), 526-544.
<https://doi.org/10.17719/jisr.11328>
- Akınoğlu, O. (2003). Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Aktı, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyıldız, H. (2008). Tartışılan Boyutlarıyla “Homo Economicus”. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(2), 29-40.

- Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7-47.
- Akyürek, S. (2017). İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve. İçinde R. Doğan & R. Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı* (5.Baskı, ss. 87-112). Grafiker Yayınları.
- Alan, B. (2019). *Genel Öğretmenlik Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Yeterliliklere Dayalı Bir Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının Tasarlanması* [Doktora Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Alan, B., & Güven, M. (2022). Uluslararası Bir Kavram Karmaşası: Yeterlik, Yeterlilik ve Yetkinlik Kavramları Üzerine Bir Doküman İncelemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 271-293. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1004416>
- Albayrak, B. (2006). *Sünnette Lider ve Özellikleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Algül, Ö. (2022). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme: Dokuzuncu Sınıf Ders Kitabı ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Bir İnceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altaş, N. (2002). Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 219-229.
- Altaş, N. (2003). Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 19-42.
- Altaş, N. (2017). Millî Eğitim Bakanlığının Yeni Program Anlayışı Açısından İmam hatip Lisesi Programlarının Değerlendirilmesi. İçinde *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları* (C. 1). İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Altaş, N. (2022). *Din Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altaş, N., & Büyük, C. (2018). Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum Olarak İlahiyat Eğitiminin Genel Hedefleri Altında Din Eğitimi ve Din Felsefesi Eğitimi İlişkisi (Din Eğitimi ve Din Felsefesi İlişkisi Özel Amaçlara Nasıl Yansımali?). *Din ve Felsefe Araştırmaları*, 1(2), 115-133.
- Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 Yılları Arasında Yayınlanan 21. Yüzyıl Becerileri Araştırmalarının İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461. <https://doi.org/10.18039/ajesi.734426>
- Altıntaş, M. E. (2016). *Öğretmenler Gözüyle Değerler Eğitimi*. d-eğitim Kitaplığı.

- Altun, A. (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *The Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184. <https://doi.org/10.2307/256995>
- Arıcan, S., & Mutlu, Ş. (2023). Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ile Okul İklimi Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 64(2), 699-742. <https://doi.org/10.33227/auifd.1347688>
- Arıcı, İ., & Angın, Y. N. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 199-219. <https://doi.org/10.18498/amaufd.325835>
- Arslan, H. (2009). Din Psikolojisi Açısından İnsanda Yaratıcı Düşünce. *Dini Araştırmalar*, 12(34), 97-114.
- Arslan, M. (2015). Postmodern Yeni Dinsel Kimlik ve Paranormal İnançlar. *Milel ve Nihal*, 12(2), 55-72. <https://doi.org/10.17131/milelnihal.88195>
- Arslan, M. (2016). Kitle İletişim Araçları, Medya ve Din İlişkisi Üzerine. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 5-26.
- Aslan, Ş., & Türk, F. (2022). Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Esneklik Kavramlarının Karşılaştırılması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 119-130. <https://doi.org/10.18863/pgy.917360>
- Âşık Ev, H. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 425-456.
- Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., & Kandırmaz, M. (Ed.). (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aşkın Tekkol, İ. (2020). İlkokulda Beceri Öğretimi Üzerine. *İçinde İlkokulda Beceri Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşlamacı, İ. (2021). 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıf) Programının Değerlendirilmesi. *İçinde M. Bahçekapılı & A. A. Çanakcı (Ed.), Din Eğitiminde Ana Konular* (ss. 345-370). Eski Yeni Yayınları.
- Aşlamacı, İ. (2023). *21.Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi: Eleştirel Bir Yaklaşım*. Dem Yayınları.
- Atabey, D. (2023). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Anlayışı Ve Bunun Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Autio, T. (2021). From Knowledge and Bildung Toward Competences and Skills in Finnish Curriculum Policy?: Some Theoretical, Historical, and Current Observations Related to Finland. İçinde W. Zhao & D. Tröhler (Ed.), *Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms* (ss. 41-56). Springer.
- Avcı, S. (2019). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayas, M. (2020). Kültürlerarası Din Eğitimi ve Çoğulculuk. İçinde M. F. Genç (Ed.), *Din Eğitimi* (ss. 268-300). Lisans Yayıncılık.
- Aybek, B. (2007). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aybek, B., & Çelik, M. (2007). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin (w-Geaygö) Üniversite İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf İngilizce Bölümü Öğretmen Adayları Üzerindeki Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 101-111.
- Aybey, S. (2022). Gençlik Dönemi Problemleri Karşısında Din Eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(3), 932-963. <https://doi.org/10.17859/pauifd.1187261>
- Aydın, M. Ş., & Osmanoğlu, C. (2015). *Kültürlerarası Din Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye'de Din Eğitimi*. Dem Yayınları.
- Ayten, A. (2004). *Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahçekapılı, M. (2011). Batılı Ülkelerde Din Eğitiminin Kültürlerarası Barış, Hoşgörü ve Diyalog Ortamına Olan Katkısı Üzerine Bazı Değerlendirmeler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 129-152.
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). İslam Eğitim Tarihinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı: Tarihsel Bir Analiz. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 75-98.
- Bayrakdar, N. (2021). Hz. Peygamber'in İlim Anlayışı. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 65-87. <https://doi.org/10.53112/tudear.878063>
- Bayrakdar, N., & Aksu, H. İ. (2021). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kültürlerarası Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi.

- Berce, J., Lanfranco, S., & Vehovar, V. (2008). eGovernance: Information and Communication Technology, Knowledge Management and Learning Organisation Culture. *Informatica (Slovenia)*, 32, 189-205.
- Berger, P. L. (1999). Sekülerizmin Gerilemesi (A. Köse, Çev.). *Liberal Düşünce Dergisi*, 4(14), 84-95.
- BFK. (2021a). *About Us*. Erişim Tarihi 12 Ekim 2021. <https://www.battelleforkids.org/about-us>
- BFK. (2021b). *P21 Framework for 21st Century Learning*. Frameworks & Resources. Erişim Tarihi 12 Ekim 2021. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Bilecik, S. (2018). *Örgün Din Öğretimi ve Din Okuryazarlığı Becerisi*. Yediveren Kitap.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Gün Yayıncılık.
- Bilgin, B. (2003). Küreselleşme, Din ve Eğitim. *Dini Araştırmalar*, 6(17), 203-214.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi / Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Bilici, İ. E. (2019). Medya Okuryazarlığında Paydaşlar Arası İşbirliği ve Anahtar Kriterler. İçinde M. Bostancı (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 17-47). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boahin, P. (2018). Competency-Based Curriculum: A Framework for Bridging the Gap in Teaching, Assessment and the World of Work. *International Journal of Vocational and Technical Education Research*, 4(2), 1-15.
- Boyacı Belet, Ş. D., & Özer Güner, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail. *el-Câmi 'u 'ş-şahîh*. nşr. Mustafa Dîb el-Bağâ. 7 Cilt. Dimeşk: Dâru-İbn Kesir, 5. Basım, 1414/1993.
- Bulduk, S. (1999). Yaratıcı Düşünme ve Eğitim. *Psikoloji Çalışmaları*, 21, 75-82.
- Büyükkıdık, S. (2020). Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik. İçinde A. Öğretir Özçelik & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (4.Baskı, ss. 163-187). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (28. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö. E., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cambridge Dictionary. (2022). *Competence, competency*. Erişim Tarihi 14 Şubat 2022. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/competency>
- Campbell, H. (2013). *Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds*. Routledge.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cebeci, S. (2015). *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim* (3.Baskı). İz Yayıncılık.
- Certel, H. (2008). Din-İletişim İlişkisi ve Dinî İletişim Engelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(21), 127-158.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü* (6.Baskı). Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. Say Yayınları.
- Ceylan, R., & Akçay Malçok, B. (2020). Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı. İçinde A. Öğretir Özçelik & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (4.Baskı, ss. 137-162). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (Kolektif, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). Social-Skills Training with Children. İçinde B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Ed.), *Advances in Clinical Child Psychology: Volume 1* (ss. 161-201). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9799-1_5
- Comenius Lifelong Learning Programme. (2015). *Etkin Yeterlilik Temelli Öğrenim İçin Ana Yöntemler Araştırma Raporu* (539401-LLP-1-2013-1-BGCOMENIUS-CAM).
- Commission of The European Communities. (1995). *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning, Towards The Learning Society* (Com(95) 590 Final).

- Coşkun, A. (2003). Din ve Kimlik. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(24), 5-23. <https://doi.org/10.15370/muifd.24579>
- Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat—Eğitim DKAB Karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 33-44.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (Kolektif, Çev.). Edam.
- Çakan, Z., & Karateke, T. (2021). Ortaokulda Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 393-415. <https://doi.org/10.46353/k7auifd.908188>
- Çakmak, A. (2020). *Din Eğitiminde Hayatı Anlamlandırma* (1.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakmak, E., & Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 152-170.
- Çakmak, F. (2018). Öğrencilerin Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinden Beklentileri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 24-47.
- Çakmak, F. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 69-89. <https://doi.org/10.47477/ubed.1127830>
- Çapcıoğlu, F. (2006). *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapcıoğlu, İ., & Anık, H. (2021). Sanayi Devrimi'nden Endüstri 4.0'a: Dijitalleşme ve Dijital Dünyada Dinin Statüsü. *Tevilat*, 2(1), 27-43. <https://doi.org/10.53352/tevilat.976763>
- Çavuş, M. F., & Gökçen, A. (2015). İslami Çalışma Ahlakı ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar. İçinde 23. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi 14-16 Mayıs 2015 Bildiriler Kitabı* (C. 1, ss. 475-478). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Çekin, A. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 25-46. <https://doi.org/10.18498/amaufd.21306>
- Çelik, T. (2021). Medya Okuryazarlığı. İçinde Ü. Ormancı & S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya 21.Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi* (ss. 189-212). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çeliktaş, H. S. (2024). Kazanımların Kazandırdıkları: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Ortaöğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlara

Göre Değerlendirilmesi. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-27.
<https://doi.org/10.33460/beuifd.1378094>

Çınar, F. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 235-282.

Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 14-30.

Çınar, Z. (2016). *Yetkinlik Bazlı Performans Değerlendirme*.
<https://www.kargem.com.tr/dosyalar/2016/05/Arastirma-Yazisi-5-Yetkinlik-Bazli-Performans-Degerlendirme.pdf>

Çiçek, H. B. (2019). *Güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiçek, R., & Durna, U. (2013). Meslek İdealleri ve Girişimcilik Niyetleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 17-31.

Çiftçi, S., Meydan, A., & Ektem, I. S. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 179-190.

Çiğilli, E. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Çoban, Ö. (2018). *Fatih Projesi Eğitimlerinin Okullardaki Yansıması*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Çobanoğlu, N. (2021). Liderlik ve Sorumluluk. İçinde Ü. Ormancı & S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya 21.Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi* (ss. 587-601). Nobel Akademik Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (6. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Dağ, A. (2021). Dijitalleşme-Yapay Zekâ-Transhümanizm Bağlamında Din ve Dindar'a Dair. İçinde *Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Din* (ss. 175-185). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. İçinde R. Brandt & J. Bellanca (Ed.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (ss. 51-76). IN: Solution Tree Press.

- Delors, J., & Others, A. (1996). *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- DEM. (2024). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” Değerlendirme ve Öneriler. Değerler Eğitimi Merkezi.
- Demir, A., & Kaymakçı, S. (2021). Beceri Öğretimi. İçinde *Kuramdan Uygulamaya 21.Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi* (ss. 35-55). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, Ö. (2016). Hayat Boyu Öğrenme ve Din Eğitimi. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 3(3), 45-68.
- Demir, Ö., & Göçmen, F. (2023). Öz Düzenlemeli Din Eğitimi. *Turkish Studies - Comparative Religious Studies*, 18(2), 119-140. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.66154>
- Demir, R. (2020). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 20(1), 201-219. <https://doi.org/10.30627/cuilah.728433>
- Demirbaş, İ., Demirbaş, N., & Kahraman, E. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMART JOURNAL)*, 9(73), 3977-3985. <https://doi.org/10.29228/smryj.71008>
- Demirtaş, Z., Takunyacı, M., & Yeşil, R. (2023). Din Öğretimi Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 22(2), 723-744. <https://doi.org/10.14395/hid.1334350>
- Deniş Çeliker, H. (2021). Yaratıcı Düşünme Becerisi. İçinde Ü. Ormancı & S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya 21.Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi* (ss. 277-305). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dere, Z. (2022). Yaratıcılık ve Geliştirilmesi Dersinin Öğretmen Adaylarının Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi. *SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL (SSSJJournal)*, 3(10), 1192-1199. <https://doi.org/10.26449/sssj.151>
- Dereli, M. D. (2019). Dinî Kimliklerin Siber Uzamda Akışkanlaşması. *İnsan ve Toplum*, 9(1), 85-116.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2014). Fen Bilimleri Öğretmen Eğitiminde Girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 161-188.
- Diamond, A. (2006). The Early Development of Executive Functions. İçinde E. Bialystok & F. I. M. Craik (Ed.), *Lifespan Cognition: Mechanisms of Change* (ss. 70-95). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195169539.003.0006>

- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diker Coşkun, Y. (2017). *Öğretim Programları Arka Plan Raporu*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Dinçer, S. (2021). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı. İçinde Ü. Ormancı & S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya 21.Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi* (ss. 181-188). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, E. (2020). *Ortaöğretim Programlarına 21. Yüzyıl Becerilerinin Yansıması ve Öğretmenlerin Bu Becerilere İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, F. Z. (2022). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde “Kaza ve Kader İnancı” Öğretiminin Öğretim Programları, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, R. (2004). 1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980). İçinde *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları: Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001-İstanbul* (2.Baskı, ss. 611-646). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Doğan, R., & Altaş, N. (2004). Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 23-38.
- Dönmez, E. (2022). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Duman, E. Z. (2018). Bir Düşünme Türü Olarak Esnek Düşünme. *Turkish Studies Dergisi*, 13(26), 547-561. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14432>
- Duran, C., & Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin Yaratıcılıkla Olan İlişkisi ve Yeniliği Geliştirme Süreci. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 16(1), 57-71.
- EBSAM. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Yeni Müfredat Taslağı Anketi Değerlendirilmesi: Tespit ve Önerileri-II*. Cilt. Semih Ofset.
- Ebû Dâvûd, Süleymân b. el-Eş‘as b. İshak. *Sünen*. Nşr. Şuayb el-Arnâvût. 7 Cilt. Beyrut: Dârü’r-Risâle el-‘Âlemîyye, 1430/2009.
- Eğmir, E., & Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(45), 1045-1077.

- Eğri, O. (2003a). Din Öğretimi, Öğrencilerin Yaratıcılık Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilir? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 69-92.
- Eğri, O. (2003b). Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44(1), 271-291. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_00000000118
- Eisenberg, M. B. (2008). Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 28(2), 39-47. <https://doi.org/10.14429/djlit.28.2.166>
- Ekici, G., Abide, Ö., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21. Yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.
- Ekşioğlu, F. Z. (2021). *Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Derslerine Entegre Edebilme Yeterlikleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elekoğlu, A. A., Ince, M., & Eker, C. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri İle Bireysel Kariyer Yönetimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 121-144. <https://doi.org/10.58638/kebd.1363124>
- Elkin, N., & Karadağlı, F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 11-18.
- EPAM. (2024). *Türkiye Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metnine Dair Öneriler*. İLKE.
- Eren, İ. (2012). Girişimcilik ve Din: Temel Kaynakları Çerçevesinde İslam'ın Girişimciliğe Bakışına Yönelik Bir Değerlendirme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 7(1), 49-68.
- ERG. (2024). *Eğitim Askıda: Eğitim Reformu Girişimi'nin Millî Eğitim Bakanlığı Taslak Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirmesi*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Ergül, H. (1999). Uzaktan Öğretimde Kalite Verimlilik ve Üretkenlik. *Kurgu Dergisi*, 16(1), 271-284.
- Ertem, H. Y. (2021a). Liderlik ve Sorumluluk. İçinde A. Aypay (Ed.), *Yükseköğretimde 21.Yy Becerileri* (ss. 249-264). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ertem, H. Y. (2021b). Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik. İçinde A. Aypay (Ed.), *Yükseköğretimde 21.Yy Becerileri* (ss. 233-248). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eryılmaz, R. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları. *Hikmet*, 34, 40-61.

- ETS. (2002). *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*. Educational Testing Service.
- EU. (2022, Eylül 27). *About ESCO*. European Commission. <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/what-esco>
- European Commission. (2021). *A Guide to Fostering Entrepreneurship Education: Five key actions towards a digital, green and resilient Europe*. European Commission.
- European Commission. (2022, Eylül 27). *Skills and Qualifications*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1146>
- European Parliament and The Council. (2006). *Key Competences for Lifelong Learning—A European Reference Framework*. Official Journal of the European Union.
- European Parliament and The Council. (2018). *Key Competences for Lifelong Learning—A European Reference Framework*. Official Journal of the European Union.
- Ev, H. (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 139-167.
- Ev, H. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think* (2nd edition). Nelson Thornes.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (Fourth Edition). Teachers College Press.
- Furat, A. Z. (2012). Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 9-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3344368>
- Furat, A. Z. (2015). Medya ve Din: Din Eğitimi Açısından İmkan mı, Tehdit mi? İçinde M. Çamdereli, B. Ö. Doğan, & N. K. Şener (Ed.), *Dijitalleşen Din: Medya ve Din 2. Köprü Kitapları*.
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Genç, S. Z. (2005). Avrupa Birliği Eğitim Programları ve Türkiye. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 316-330.

- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gök, F. B. (2021). *Kur'an-ı Kerim'de eleştirel düşünme eğitimi ve ortaöğretim DKAB öğretim programları üzerine bir değerlendirme* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göküş, Ş. (2020). DKAB ve İHL Meslek Dersleri Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (44), 96-126.
- Greenlaw, J. (2015). Deconstructing the Metanarrative of the 21st Century Skills Movement. *Educational Philosophy and Theory*, 47(9), 894-903. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1035156>
- Guthrie, H. (2009). Competence and Competency-based Training: What the Literature Says. *National Centre for Vocational Education Research (NCVER)*.
- Gül, Y. E. (2021). İletişim ve İş birliği. İçinde K. Karataş (Ed.), *Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerileri* (ss. 235-254). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gümüş, S. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (2010) Hedefleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(34), 597-618. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.505044>
- Gümüş, S. (2022). Modern Bir Fenomen Olarak Postmodernizm ve Postmodern Bireyin Din Eğitiminin Eleştirisi. *Diyanet İlmi Dergi*, 58(4), 1313-1350.
- Günbatar, M. S. (2014). Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 121-135.
- Gündüz Kalan, Ö. G. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 59-73. <https://doi.org/10.17064/iüifhd.46771>
- Güneş, A. (2018). Medyanın Olumsuz Din Algısına Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 203-216. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.387896>
- Güneş, F. (2012a). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Güneş, F. (2012b). Eğitimde Zihinsel Bağımsızlık. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1), 3-21.
- Güneş, F. (2012c). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Güneş, F. (2016). Bilgiden Beceriye Sınırsız Eğitim. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 1-19. <https://doi.org/10.29250/sead.285463>

- Güneş, F. (2018). Öğretmen Yetiştirmede Beceri Yaklaşımı. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(2), 1-16. <https://doi.org/10.29250/sead.441487>
- Güneş, H., Durdu, L., & Göktaş, Y. (2021). Sputnik Sonrası Amerikan Eğitim Reformlarının Değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-68.
- Güngör, A., & Akyürek, S. (2021). Dkab Öğretmenlerinin Denetim, Rehberlik ve Mesleki Gelişime Bakışı: Dkab Öğretmenleri ve Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Bilimname*, 2021(44), 697-736. <https://doi.org/10.28949/bilimname.845014>
- Gürel, R. (2019). 2010 Yılı ve Sonrası DKAB Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Saygı ve Hoşgörü Değerleri Bağlamında Diğer Dinlerin Öğretimi. *Kilitbahir*, 15, 81-123. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3445499>
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2018). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterliliklerinin 21. Yüzyıl Becerileri Işığında İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 71, 543-560. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13770>
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Kullanım Yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Haberli, M. (2015). İslam ve İnternet. İçinde M. Çamdereli, B. Ö. Doğan, & N. K. Şener (Ed.), *Dijitalleşen Din: Medya ve Din 2*. Köprü Kitapları.
- Haberli, M. (2019). Dijital Çağda Din ve Dindarlığın Dönüşümü. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 307-315.
- Habermas, J. (2008). Notes on Post-Secular Society. *New Perspectives Quarterly*, 25(4), 17-29. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5842.2008.01017.x>
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18. <https://doi.org/10.3109/01421599609040255>
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. Seta Yayınları.
- Han, B. (2021). Medya Okuryazarlığı. İçinde K. Karataş (Ed.), *Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerileri* (ss. 77-96). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Harari, Y. N. (2018). *21. Yüzyıl İçin 21 Ders* (S. Siral, Çev.). Kolektif Kitap.
- Herrmann, K., Hannon, P., Cox, J., Ternouth, P., & Crowley, T. (2008). *Developing Entrepreneurial Graduates: Putting entrepreneurship at the centre of higher education*. National Endowment for Science, Technology and the Arts (NESTA).
- Hesapçıoğlu, M., & Topsakal, C. (2007). Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim ve Avrupa Vatandaşlığı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 73-93.

- Hızıroğlu, İ., & Zengin, M. (2024). Öğretmenlerin 21.Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 272-295. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1319658>
- Hira, A. (2023). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ahiret İnancı Öğretiminin Öğretim Programları, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11. <https://doi.org/10.23860/jmle-1-1-1>
- Horton, F. W. (2008). *Understanding Information Literacy: A Primer*. UNESCO.
- Hökelekli, H. (2011). *Din Psikolojisi* (9.Baskı). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hull, J. M. (2003). Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme. İçinde *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (İstanbul, 28-30 Mart 2001)* (ss. 33-51). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Hund, A. M., & Foster, E. K. (2008). Understanding developmental changes in the stability and flexibility of spatial categories based on object relatedness. *Developmental Psychology*, 44(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.218>
- ISTE. (2024). *ISTE Standards*. Erişim Tarihi 06 Mart 2024. <https://iste.org/standards>
- İder, S., & İpek, F. (2023). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 183-203. <https://doi.org/10.58568/firatilahiyat.1343560>
- İltuş, C. (2021). Din Eğitiminde Dijital Mecraların Kullanımı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 523-532.
- İnan Kılıç, A. (2019). Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesinde Din Eğitiminin Rolü. İçinde M. Aytepe & T. Karasu (Ed.), *İslam Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlakı* (ss. 425-442). Ensar Neşriyat.
- İnanır, A. (2017). Hz. Peygamber'in Ticaret Ahlâkı Ve Merhamet. İçinde R. Çetintaş, A. Gafarov, & İ. Türkoğlu (Ed.), *Çeşitli Yönleriyle Hz. Muhammed* (ss. 53-62). Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- İnce, B. (2021). *Din Kültürü Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojisi ve Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- İpek, F. (2021). *Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İpek, F., & Tavukçuoğlu, M. (2020). Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49, 259-302.
- İşcan, Ö. F., & Kaygın, E. (2011). Potansiyel Girişimciler Olarak Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 275-286.
- Jackson, R. (2003). Citizenship as a replacement for religious education or RE as complementary to citizenship education? İçinde R. Jackson (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* (ss. 60-82). Routledge Falmer.
- Jackson, R. (2015). Inclusive Study of Religions and Other Worldviews in Publicly Funded Schools in Democratic Societies. İçinde K. Stoeckl (Ed.), *The Future of Religious Education in Europe* (ss. 7-18). European University Institute.
- Jols, T., & Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler* (C. Elma & A. Kesten, Ed.). Ekinoks Yayınevi.
- Kalemkuş, F., & Özek, M. B. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Konusunda Araştırma Eğilimleri: 2000-2020 (Ocak Ayı). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900. <https://doi.org/10.33206/mjss.774848>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler* (33. bs). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, T. (2018). İmam Hatip Meslek ve Dikap Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İle İlgili Görüşleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 925-943.
- Karasu, T. (2019). Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Eleştiri. İçinde M. Aytepe & T. Karasu (Ed.), *İslam Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlakı* (443.-456. bs). Ensar Neşriyat.
- Karasu, T. (2021a). Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştiri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(İDEKTA), 169-178. <https://doi.org/10.18506/anemon.906778>
- Karasu, T. (2021b). *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl*. Araştırma Yayınları.
- Kasap, F. N., & Meydan, H. (2023). 10.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabında “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” Ünitesinin Ahlakî Beceriler Açısından İncelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 216-234. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.1251312>

- Katz, I. R. (2005). Beyond Technical Competence: Literacy in Information and Communication Technology. *Educational Technology*, 45(6), 44-47.
- Kay, S. I. (2013). Designing Elegant Problems for Creative Thinking. İçinde K. F. Reisman (Ed.), *Creativity: Process, Product, Personality, Environment & Technology* (ss. 9-27). KIE Conference Book Series. https://www.kiecon.org/Creativity_ed_ReismanF_2013.pdf
- Kaya, U. (2019). Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Van İlahiyat Dergisi*, 7(10), 65-112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3250322>
- Kayadibi, F. (2001). İslam Dini'nin Eğitim ve Öğretime Verdiği Önem. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 33-44.
- Kayadibi, F. (2004). Sosyolojik Açıdan İslam Dini ve Çalışma İlişkisi. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 30, 31-51.
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2010). Demokratik vatandaşlık ve din öğretimi: Yeni yaklaşımlar ve Türkiye'de DKAB dersleri bağlamında bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 29-53.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Keskiner, E. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarındaki Kader Öğretisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 50-65.
- Kıyasoglu, E., & Ay Çeviker, Ş. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerinin İncelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 240-261. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.
- Koca, H. K. (2022). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Bulunan Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 293-313. <https://doi.org/10.33420/marife.1073909>
- Koca, H. K., & Mücahit, M. (2022). Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Metaforik

- Algıları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 26(1), 321-339. <https://doi.org/10.18505/cuid.1052263>
- Koç, A. (1999). Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 73-80.
- Koç, A. (2016). *Din Eğitiminde Etkili İletişim* (4.Baskı). Rağbet Yayınları.
- Koç, A. (2021). Bir Öğretim Materyali Olarak Medya Haberlerinin Din Eğitiminde Kullanılması. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 25(2), 521-546. <https://doi.org/10.18505/cuid.871575>
- Korkmaz, M. (2017). *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme* (3.Baskı). Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, M. (2022). *Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. *Pivolka*, 21, 16-19.
- Köylü, M. (2011). *Psiko-Sosyal Açıdan Dini İletişim* (3.Baskı). Ankara Okulu Yayınları.
- Köylü, M. (2012). Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi. İçinde M. Köylü (Ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* (ss. 103-134). Dem Yayınları.
- Kuban Torun, N., & Torun, T. (2022). Metaverse ve Din Kavramlarının Sosyal Medya Madenciliği Yolu ile İncelenmesi. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 6(2), 2511-2526. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1099247>
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurt, A., & Kürüm, D. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34. <https://doi.org/10.20875/sb.92802>
- Kuş, Z., & Karatekin, K. (2009). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589-604.
- Küçükcan, T. (2005). Dini Yayıncılıkta İnternet (Sanal Dini İletişim Açısından Yeni Alanlar ve Yeni Stratejiler). İçinde *Uluslararası Dini Yayınlar Kongresi: Tebliğler-Müzakereler* (ss. 211-220). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Külahçı, Ş. G. (1984). Öğretmen Yetiştirmede Yeterliğe Dayalı Eğitim Yaklaşımı. *Eğitim ve Bilim*, 9(52), 19-26.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
<https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Leaning, M. (2019). An Approach to Digital Literacy through the Integration of Media and Information Literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13.
- Maarif Platformu. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müfredat Çalışmaları Hakkında Öneriler*. Maarif Platformu.
- Maire, Q., Lamb, S., & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: An evidence-based review*.
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kuraldışı Yayıncılık.
- MEB. (2005). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2009). *Ortaöğretim Girişimcilik Dersi Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2018a). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB. (2018b). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2018c). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2018d). *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2018e). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2018f). *Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2019). *Din Eğitimi Alanı İnanç Okuryazarlığı Kurs Programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
<https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=3236>

- MEB. (2020a). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>
- MEB. (2020b). *Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2023a). *K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2023b). *Ortaöğretim Girişimcilik Dersi Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2024a). *Bakan Tekin, Yeni Müfredatı Onayladı*. Erişim Tarihi 03 Şubat 2025. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-yeni-mufredati-onayladi/haber/33871/tr>
- MEB. (2024b). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2024c). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları.
- MEB. (2024d). *Süreç*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Erişim Tarihi 02 Ekim 2024 <https://tymm.meb.gov.tr/surec>
- MEB. (2024e). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” Müfredatla “Beceri” Temelli Sadeleştirilmiş ve Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı. Erişim Tarihi 16 Aralık 2024. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-mufredatla-beceri-temelli-sadelestirilmis-ve-derinlemesine-ogrenme-yaklasimi/haber/33493/tr>
- MEB. (2024f). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Medeni, E. (2013). Din Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yeterlilik Modelleri ve Eğitim Standartları-Almanya ve Avusturya Örneğinin Türkiye’ye Uyarlanabilirliği. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 9-22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3344430>
- Mete, G. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlilik Algısı. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(2), 1035-1047. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.49775>
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Meydan, H. (2021a). Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 55, 445-471. <https://doi.org/10.29288/ilted.890349>

- Meydan, H. (2021b). Değer Temelli Medya Okuryazarlığı. İçinde H. Meydan (Ed.), *Medyada Din ve Değerler* (ss. 13-42). Dem Yayınları.
- Meydan, H. (2022). Eğitimin Sosyolojik Temelleri Bağlamında Postmodern İklim ve Din Eğitimi. *Diyanet İlmi Dergi*, 58(4), 1379-1402.
- Mulder, M. (2012a). Competence-based Education and Training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2012.670048>
- Mulder, M. (2012b). Competence-based Education and Training—About Frequently Asked Questions. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(4), 319-327. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2012.692527>
- MYK. (2020). *TYÇ Terimler Sözlüğü 100 Temel Kavram*. Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Nas, M. (2024). Ortaöğretim Öğrencilerinin DKAB Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir İlahiyat Dergisi*, 20, 9-38.
- Nazıroğlu, B. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(2), 73-95.
- Nazıroğlu, B. (2015). Din Eğitiminin Gerekliliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(2), 191-220.
- NCREL. (2021). *About NCREL*. Erişim Tarihi 25 Ekim 2021. <https://www.ncrel.org/info/about/>
- NCREL, & The Metiri Group. (2003a). *enGauge 21st Century Skills*. https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf
- NCREL, & The Metiri Group. (2003b). *enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- OECD. (2005). *The Definitions and Selection of Key Competencies—Executive Summary*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2011a). *Better Policies for Better Lives: The OECD at 50 and beyond*. OECD Publishing.
- OECD. (2011b). *Skills Strategy: Towards an OECD Skills Strategy*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD.

- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 (A Series of Concept Notes)*. OECD Publishing.
- OECD. (2021a). *About OECD*. Erişim Tarihi 01 Kasım 2021. <https://www.oecd.org/60-years/>
- OECD. (2021b). *Education at OECD*. Erişim Tarihi 01 Kasım 2021. <https://www.oecd.org/education/>
- Okumuşlar, M. (2007). Çok Kültürlü Toplumlarda “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme” Modeli. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 251-264.
- Onur, D., & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552. <https://doi.org/10.15869/itobiad.310394>
- Oruç, C. (2008). Din Eğitiminin Hedefleri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 259-269.
- Oruç, C. (2021). Eğitimde Dini Okuryazarlık. İçinde E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde Okuryazarlık Becerileri-III* (ss. 235-252). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öcal, M. (2017). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (2.Baskı). Dergah Yayınları.
- Öğretir Özçelik, A. (2020). İnovasyon, Yaratıcılık ve Yenilenme. İçinde A. Öğretir Özçelik & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (4.Baskı, ss. 1-27). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öğretir Özçelik, A., & Eke, K. (2020). Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler. İçinde A. Öğretir Özçelik & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (4.Baskı, ss. 137-162). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Önal, H. İ. (2007). Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3), 335-359.
- Öncel, E. S. (2019). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2797-2829. <https://doi.org/10.26466/opus.572254>
- Önkal, G. (2021). Eğitimciler İçin Felsefi Bir Rehberlik Modeli Olarak “Derinlikli-Kapsamlı-Esnek Düşünme” Metodu. İçinde A. Tunçel (Ed.), *Rehberim Felsefe-Eğitime Felsefece Bakışlar* (ss. 55-69). Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, N. (2021). *Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin İncelenmesi (Bursa İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <http://hdl.handle.net/11452/22232>

- Özdemir, S. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Kullanılması. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 145-162. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3344302>
- Özdemir, S., & Giynaş, A. Y. (2022). Metaverse ve Din Eğitimi. *Turkish Academic Research Review*, 7(4), 1080-1112. <https://doi.org/10.30622/tarr.1197733>
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme* (12.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk Eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Özer, İ., & Bozkurt, A. T. (2024). Türkiye’de Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Konusunda Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 28-41.
- Öztürk, F. D., & Tosun, A. (2021). Sosyal Medyada Yer Alan Dini İçerikler ve Din Eğitimi Üzerindeki Etkileri: Bir Alan Araştırması. *Tokat İlmîyat Dergisi*, 9(2), 607-630. <https://doi.org/10.51450/ilmîyat.1009036>
- Özyurt, M. (2020). 21. Yüzyıl Becerileri Öğretimi Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2568-2594. <https://doi.org/10.26466/opus.725042>
- Parlak, S. N. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Öğretim Teknolojileri Bağlamında Metaverse’e Genel Bakış. *Talim*, 7(1), 54-74.
- Parlakkaya, R., & Demirci, M. N. (2017). İslami Perspektiften Kurumsal Yönetim. İçinde *Uluslararası İslam Ekonomisi Finansı Ve Etik Kongresi: Tam Metin Bildiriler Kitabı* (28-29 Ekim, 2017) (ss. 53-69).
- Partnership for 21st Century Skills. (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Erişim Tarihi 04 Ekim 2021. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480035.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. Battelle for Kids. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf
- Paul, R., & Elder, L. (t.y.). *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu: Kavramlar ve Araçlar* (M. B. Fidan, Çev.). Eleştirel Düşünme Kurumu. Erişim Tarihi 20 Kasım 2022. https://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. İçinde *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 596-606). Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Robinson, J. P. (2000). What are employability skills. *The Workplace*, 1(3), 1-3.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
- RTÜK. (2016). *Medya Okuryazarlığı*. Erişim Tarihi 10 Ocak 2024. https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=B7AA7732-1593-4B32-BDE5-D76E64C2A5FA&MenuId=2
- Sağlam, P. D. M., Özüdoğru, O. F., & Çiray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri. *Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sak, U., & Eker, A. (2016). Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin (YAZID) Sosyal Geçerliği. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.
- Sancak, S. (2019). Küreselleşme ve Değişen Değerler Bağlamında 2010-2018 İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programıyla Yetiştirilmek İstenen Model İnsan Tipi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(13), 94-115. <https://doi.org/10.33931/abuifd.532989>
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SCANS. (1991). *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department Of Labor.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Selanik Ay, T. (2021). Kültürel Farkındalık. İçinde Ü. Ormancı & S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya 21.Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi* (ss. 647-665). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Selçuk, M. (1997a). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri. *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu (20-21.Kasım 1997)*, 28-35.
- Selçuk, M. (1997b). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 145-158.
- Silik, Y., & Aydın, F. (2021). Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Okuryazarlığı: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 17-34. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.907788>
- Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st-Century Learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>

- Siregar, H., Nurmayani, & Kurniawati, E. (2022). Analysis of Competence Development of the 21st Century in Islamic Religious Education Subject. *Proceedings of the 1st International Conference on Social, Science, and Technology, ICSST 2021, 25 November 2021, Tangerang, Indonesia*, 100-107. <https://doi.org/10.4108/eai.25-11-2021.2318822>
- Soysal, S. (2023). Çok Boyutlu Test Yapılarında Alfa, Tabakalı Alfa ve Omega Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 213-236. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.51>
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sudsomboon, W. (2007). Construction Of A Competency-Based Curriculum Content Framework For Mechanical Technology Education Program on Automotive Technology Subjects. İçinde *Proceedings of the ICASE Asian Symposium*.
- Sultoni, A. (2021). *The Implementation of Project Based Learning Paper in the Course of Islam Religious Education Learning to Increase 21st Century Skills of University Students*. 1-4. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211212.001>
- Şahin, A. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3496-3525. <https://doi.org/10.15869/itobiad.937532>
- Şahin, A. (2022). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımlarının Öğrenme Öğretme Süreçlerine Yansıması [Doktora Tezi]*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengel, E. (2021). Takım Çalışması/İş Birliği. İçinde *Kuramdan Uygulamaya 21.Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi* (ss. 503-527). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Şentürk, Y. (2023). Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecini Etkileyen Bazı Değişkenler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-33. <https://doi.org/10.47477/ubed.1134114>
- Şimşek, E. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri Alanındaki Yeterlikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1631-1648.
- Şimşek, K. (2022). Kur'an'da Geçen Lider Kavramları ve Özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 911-929. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1074124>
- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesince Türkiye'de Girişimcilik Eğitiminin Geleceğine Yönelik Bir Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 667-682.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-528071>

Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte Problem Çözme Süreci. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14, 73-78.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Tchibozo, G. (2011). Emergence and Outlook of Competence-Based Education in European Education Systems: An Overview. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, 4(3), 193-205.

TDK. (2022). Beceri, yetenek, yeterlik, yetkinlik. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://sozluk.gov.tr>

TEDMEM. (2024). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” Ortak Metni ve Taslak Öğretim Programlarına İlişkin Değerlendirmeler. Türk Eğitim Derneği.

Teke, A. (2021). Öz Yönetimli Öğrenme. İçinde K. Karataş (Ed.), *Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerileri* (ss. 141-161). Nobel Akademik Yayıncılık.

Tekin, İ. (2018). *İnsan-ı Kâmil Anlayışı Bağlamında Ahlak Eğitime Kuramsal Bir Yaklaşım* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekin, İ. (2019). Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 259-287.
<https://doi.org/10.17494/ogusbd.548355>

Temel Eğinli, A. (2011). Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.
<https://doi.org/10.14783/od.v9i35.1012000287>

Tepe, E., & Kayan, M. F. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri. *Dicle Akademi Dergisi*, 3(2), 176-196.

Terzioğlu Barış, E. (2014). Türkiye’nin AB Üyeliği Sürecinde Hayat Boyu Öğrenmede Yetişkin Eğitimcisi Yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 149-165.

Tetik, H. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite Ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Universal Journal of Theology*, 3(1), 64-86.

Tezcan, H. (2020). *Din Öğretiminde Eleştirel Düşünme: DKAB Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

The World Bank. (2010). *Stepping up Skills for More Jobs and Higher Productivity*. The World Bank.

- Top, A. (2002). Verimlilik ve Üretkenlik Üzerine Düşünceler. *Öneri Dergisi*, 5(17), 31-34. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.683345>
- Tosun, A. (2019). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin XXI. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerini Kullanım Düzeyleri. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(42), 287-309. <https://doi.org/10.30623/harranilahiyatdergisi.638476>
- Tosun, C. (2015). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (8. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tosun, C. (2018). Din Eğitimi-Öğretimi ve Mezhep. *İslami Araştırmalar*, 29(2), 257-267.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass, a Wiley Imprint.
- Trocholepczy, B. (2021). Dijital Medya ve Din Eğitimi: Ayrı Dünyalar? (A. Aksakal, Çev.). *Çocuk ve Medeniyet*, 6(12), 183-196.
- Tröhler, D. (2021). The Transformation of Christian Missions to Educational Colonization, or Motives of Speaking and Listening in the One-Sided Euro-American-Asian Dialogue. İçinde W. Zhao & D. Tröhler (Ed.), *Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3009-5_2
- Tröhler, D., & Maricic, V. (2021). Data, trust and faith: The unheeded religious roots of modern education policy. *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), 138-153. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1872371>
- TTKB. (2017). *Müfredat Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- TTKB. (2020). *Öğretim Programları Değerlendirme Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tuana, N. (2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 364-378. <https://doi.org/10.1108/09578230710762409>
- Tunagür, M., & Aydın, E. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Kullanım Yeterlikleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1562-1580. <https://doi.org/10.30703/cije.877013>
- Turan, İ. (2013). *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları*. İz Yayıncılık.
- Turan, N. (2015). *Çalışma Yaşamında Yetenek, Beceri, Yetkinlik, Yeterlilik* (1. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turan, S. (2020). Liderlik Nedir? İçinde K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram—Araştırma—Uygulama* (ss. 1-5). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.

- Tutmaz, A. (2020). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeylerine Uygunluğu (5. Ve 8. Sınıflar)* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- TYÇ. (2022). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Erişim Tarihi 15 Şubat 2022. <https://tyc.gov.tr/sayfa/yeterlilik-kavrami-i435e32ed-363c-4540-8498-76651dc27001.html>
- Uçak, S. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- UNESCO. (2012). *Youth and Skills: Putting Education to Work*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218003>
- UNESCO. (2017). *E2030: Education and Skills for the 21st Century*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Herkes için Eğitim (EFA)*. Erişim Tarihi 03 Haziran 2024. [https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\)](https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA))
- UNICEF. (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes-Final Report*. United Nations Children’s Fund.
- Uslu Çetin, O. (2015). Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 75-93.
- Utsch, M. (2008). Pozitif Psikoloji’den Güdüler Din Psikolojisi Araştırmaları Ve Terapik/Manevî Yardım Uygulamaları (A. Erenoğlu, Çev.). *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(25), 169-180.
- Uyar, A. (2023). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 291-311. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1199837>

- Uyar, A., & Çiçek, B. (2021). Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin 21.Yüzyıl Becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.21733/ibad.822410>
- Uzunpolat, Y., & Ecer, M. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre İslam Dışındaki Dinlerin Öğretimi. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 22(2), 762-780. <https://doi.org/10.14395/hid.1327553>
- Ünal, S. (2023). *21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Analizi* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili Araştırma Sentezleri Yapabilmek için Bir Araştırma Yöntemi: Meta-Analiz. *EGİTİM VE BİLİM*, 39(174), 1-32. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3379>
- Üstünel, G. (2011). *Etkili İletişim Becerileri ve Beden Dili* [Yüksek Lisans Tezi]. Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- van Griethuijsen, R. A. L. F., Kunst, E. M., van Woerkom, M., Wesselink, R., & Poell, R. F. (2020). Does implementation of competence-based education mediate the impact of team learning on student satisfaction? *Journal of Vocational Education & Training*, 72(4), 516-535. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1644364>
- Viinikka, K., Ubani, M., & Lipiäinen, T. (2022). Religious Education as a 21st Century Practice: A Quantitative Study of the Perceptions of In-Service and Pre-Service Teachers Concerning New Learning Skills. *Religion & Education*, 49(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/15507394.2021.2009304>
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills: Discussion paper*. University of Twente.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap*. Basic Books.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum.
- Yalçı, M. (2019). *DKAB ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanma Becerileri (Diyarbakır Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-638602>
- Yaşar, M. (2024). Yeni Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları Üzerine Bir Değerlendirme. *Disiplinlerarası Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 19-47.
- Yavuz, E., & Korkmaz, M. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarından Yararlanma Durumları. *Erciyes Akademi*, 37(2), 703-730. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1286096>
- Yavuz, M., Özkara, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası Raporlarda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71. <https://doi.org/10.33710/sduijes.223881>
- Ydesen, C. (2021). Globalization and Localization in the Shaping of the Danish Public Education System: Recontextualization Processes in Four Historical Educational Reforms. İçinde W. Zhao & D. Tröhler (Ed.), *Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms: Cultural Views on Globalization and Localization* (ss. 85-109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3009-5_5
- Yener, S., & Kiliç, S. (2019). Din ve Girişimcilik. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 508-521.
- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2020). *Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri 21. Yüzyıl Becerileri Yaklaşımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi: Tüm Boyut ve Öğelerine Kavramsal Bir Bakış. *Journal of International Social Research*, 14(77), 815-828. <https://doi.org/10.17719/jisr.11663>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(1), 109-120.
- Yıldırım, R., Utkugün, C., & Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 28-44. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1159560>
- Yıldız, M. (2021a). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı’ndaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Bozok*

Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19(19), 307-342.
<https://doi.org/10.51553/bozifder.898308>

- Yıldız, M. (2021b). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) İlişkin Tutumları. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (18), 189-202. <https://doi.org/10.34085/buifd.1012322>
- Yıldız, Z. (2016). Din Görevlisi Adaylarının İletişim Becerisi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(29), 107-130. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.268870>
- Yılmaz, M. (2019). Okullarda Ahlaki Liderlik. *İlahiyat Akademi*, 9, 129-144.
- Yiğit, Y. (2019). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği)* [Doktora Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğit, Y. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrencilere Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliliği Üzerine Bir Alan Araştırması (Türkiye Örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (53), 133-163. <https://doi.org/10.21054/deuifd.878017>
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations* (7th Edition). Pearson Prentice Hall.
- Yurtcu, G. (2024). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ve Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yurtcu, G., & Aktan, O. (2024). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 17, 13-50. <https://doi.org/10.53112/tudear.1414407>
- Yürük, T. (2011). *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Program Anlayışları* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yürük, T., & Topchubaev, K. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 22(1), 415-436. <https://doi.org/10.30627/cuilah.1100948>
- Zengin, M. (2010). Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160. <https://doi.org/10.17335/suifd.00182>
- Zengin, M. (2012). Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi. İçinde M. Köylü (Ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* (ss. 103-134). Dem Yayınları.
- Zengin, M. (2017a). *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar* (1.Baskı). Dem Yayınları.

- Zengin, M. (2017b). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım* (2. bs). Dem Yayınları.
- Zengin, M., & Altuntaş, Y. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İslam Düşüncesindeki Yorum Farklılıklarının Öğretimi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 233-272.
- Zengin, M., & Hendek, A. (2021). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Dersleri -Statü, Programlar ve Çoğulculuk-*. Değerler Eğitimi Merkezi.
- Zengin, M., & Menküç, D. (2017). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlak Dersi Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1924-1982). *Turkish Studies*, 12(10), 361-386.
- Zhao, K. (2020). Educating for Wholeness, but Beyond Competences: Challenges to Key-Competences-Based Education in China. *ECNU Review of Education*, 3(3), 470-487. <https://doi.org/10.1177/2096531120935463>
- Zhao, W., & Tröhler, D. (2021). Euro-Asia Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms: A Historical and Cultural (Re)Turn. İçinde W. Zhao & D. Tröhler (Ed.), *Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms* (ss. 3-16). Springer.
- Zuppo, C. M. (2012). Defining ICT in a Boundaryless World: The Development of a Working Hierarchy. *International Journal of Managing Information Technology*, 4(3), 13-22. <https://doi.org/10.5121/ijmit.2012.4302>
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment: Relationships and Priorities* (ED 100 391). National Commission on Libraries and Information Science.

EK

Ek 1: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2023-E.88960



T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu

Sayı :33117789/044/88960
Konu :Anketler

Sayın Arş. Gör. İbrahim HIZIROĞLU

İslami İlimler Fakültesi Dekanlığı tarafından Kurulumuza sunulan "Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırma Yeterlik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi : Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması" isimli araştırma Kurulumuz tarafından etik yönden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda; söz konusu anket çalışmasının Üniversitemiz Etik Kurul Yönergesi ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve araştırma etiği açısından "UYGUN OLDUĞUNA" oy birliği ile karar verilmiştir.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mustafa AGÂH
Kurul Başkanı

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ersin ERKAN
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hamza ALTIN
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hikmet TAN
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Nusrettin BOLELLİ
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Sait PATİR
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar BAŞ
Üye

e-imzalıdır
Arş. Gör. Fatma GÖRGÜLÜ
Raporör

EK :
İlgi Yazı (8 Sayfa)

19.12.2022 Kur.Bşk

: Prof. Dr. M.AGÂH

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü Selahaddin-i Eyyubi Mah. Üniversite Cad.
No:1 BİNGÖL/TÜRKİYE
Tel:0426 216 00 12-13-14-15 Faks:0426 215 10 20
E-Posta :basinyayin@bingol.edu.tr Elektronik Ağ :www.bingol.edu.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2: Araştırma Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.11.2023-131307



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı



Sayı : E-49614598-605.01-89249517
Konu : Araştırma Uygulama İzni

08.11.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge No:2020/2).
b) Bingöl Üniversitesi Rektörlüğünün 07/09/2023 tarihli ve E-79879538-044-121141 sayılı yazısı.

Bingöl Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi İbrahim HIZIROĞLU'nun "DKAB ve İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırma Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin İlgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğretmenlerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <http://meb.ai/ltxF5T> adresinden online olarak uygulanmasına İlgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Ercan TÜRK
Bakan a.
Strateji Geliştirme Başkanı

Ek:

- 1-Onaylı Veri Toplama Araçları (3 Sayfa)
2-AYSE Başvurusu (2 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Amasya, Ankara, Antalya, Bitlis, Diyarbakır, Edirne, Erzurum,
İstanbul, İzmir, Kayseri, Sakarya ve Trabzon Valiliğine
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Bingöl Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Atatürk Bulvarı No:98 Bakanlıklar/Ankara

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 56 17
E-Posta : sula.badik@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

Bilgi için : Şule BADİK
Unvan : Millî Eğitim Uzmanı
İnternet Adresi : Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden 258d-8219-3bd8-be1b-9e4d kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Veri Toplama Aracı

Değerli Öğretmenim,

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programında Prof. Dr. Mahmut ZENGİN danışmanlığında yürütülen bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 09.11.2023 tarihli ve 131307 sayılı belge ile alınan izin doğrultusunda öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. İlk bölümde cinsiyet, kıdem gibi demografik sorular, ikinci bölümde ise 21.yüzyıl becerilerini kazandırma yeterlik algılarınızı ölçmek üzere hazırlanmış maddeler yer almaktadır. Sizden beklenen, öğretmenlik tecrübelerinizi göz önünde bulundurarak veri toplama aracının tüm bölümlerini samimi bir şekilde eksiksiz doldurmanızdır. Veri toplama aracının yanıtlanması yaklaşık 10 dakika sürecektir. Vereceğiniz yanıtlar, tamamen bilimsel amaçla kullanılacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Size sunulan formda isminiz ve okulunuz istenmemektedir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. İbrahim HIZIROĞLU
Bingöl Üniversitesi İslami İlimler Fak.

Aşağıdaki bilgilerden size uygun olanı işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐

Mezun Olduğunuz Fakülte: Eğitim Fakültesi ☐ İlahiyat Fakültesi ☐ İslami İlimler Fakültesi ☐

Görev Yaptığınız Kademe: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ İmam Hatip Ortaokulu ☐

Anadolu Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ☐ Sağlık Meslek Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐

Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Proje Anadolu Lisesi ☐ Mesleki Eğitim Merkezi ☐ Diğer.....

Kıdeminiz: 1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21 ve üstü ☐

Lisansüstü Eğitim Durumu: Eğitim Almadım ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

21.yüzyıl becerilerine dair herhangi bir eğitim-kurs aldınız mı? Evet ☐ Hayır ☐

Çalıştığınız okulun teknolojik altyapısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

1 ☐ Yeterli 2 ☐ Kısmen Yeterli 3 ☐ Yetersiz 4 ☐ Fikrim Yok.

DKAB öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki yeterliliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

1 ☐ Yeterli 2 ☐ Kısmen Yeterli 3 ☐ Yetersiz 4 ☐ Fikrim Yok.

Din eğitimi açısından 21.yüzyıl becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

1 ☐ Din eğitimi, 21.yüzyıl becerilerinin kazandırılması noktasında fırsatlar sunmaktadır.

2 ☐ Din eğitimi, 21.yüzyıl becerilerinin kazandırılması noktasında sınırlılıklar barındırmaktadır.

3 ☐ Din eğitimi alanının 21.yüzyıl becerileriyle bir ilişkisi bulunmamaktadır.

4 ☐ Fikrim Yok.

Aşağıda yer alan maddelere katılma derecenizi gösteren seçeneği işaretleyiniz.

Madde No	Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1	Derslerde çeşitli akıl yürütme yöntemlerini (tümevarım, tümdengelim vs.) duruma uygun bir şekilde kullanırım.					
2	Problemlerin çözümünde farklı bakış açılarını analiz ederek öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurum.					
3	Derslerde bir konuya ilişkin iddiaların ve kanıtların etkili bir biçimde nasıl analiz edileceğini gösteririm.					
4	Öğrenme ortamını öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde düzenlemeye özen gösteririm.					
5	Derste ortaya atılan fikirleri analiz edip değerlendirerek yeni fikirler üretmek için öğrencileri teşvik ederim.					
6	Sorgulamayı benimsemeyen öğrencilerimi sorgulamaları için yönlendiririm.					
7	Öğrencilerimin öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmaları için çaba gösteririm.					

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz.

8	Öğrencilerimi kendi öğrenme süreçleri üzerine eleştirel düşünceleri için yönlendiririm.					
9	Derslerde konuları öğrencinin günlük yaşam ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendiririm.					
10	Öğrencilerin sorunlarını kendileri çözmeleri için onlara yol gösteririm.					
11	Derslerde öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özelliklerini gözleterek hareket ederim.					
12	Öğrencilerime ortak çalışmalarda esneklik sağlamaları konusunda yol gösteririm.					
13	Grup çalışmalarında her ekip üyesinin yaptığı katkıya değer veririm.					
14	Öğrencilerimin birbirlerinin fikirlerine ön yargısız hoşgörüyle yaklaşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.					
15	Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, etkili iletişim kurabilecekleri bir öğrenme ortamı oluştururum.					
16	Öğrencilerime yeni durumlara uyum sağlarken değerlerinden ödün vermemeleri gerektiğini öğretirim.					
17	Derslerde öğrencilerime farklı inanç mensup kişilere karşı önyargısız yaklaşma bilincini kazandırmaya çalışırım.					
18	Öğrencilerimin farklı rol ve sorumluluklara uyum sağlaması için çaba gösteririm.					
19	Derslerde öğrencilerime çağa adapte olmanın gerekliliğinden bahsederim.					
20	Öğrencilerin bir işi başarabileceklerine dair özgüven kazanmaları için çaba gösteririm.					
21	Derslerde öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu vurgularım.					
22	Öğrencilerime engeller karşısında bile belirledikleri hedefe doğru ilerlemekten vazgeçmemelerini öğretirim.					
23	Mesleğimi saygın ve profesyonel şekilde icra etmeye çalışırım.					
24	Örnek ve özerki yoluyla öğrencilerime rol model olmaya çalışırım.					
25	Derslerde ortak bir hedefi gerçekleştirmek üzere öğrencilerin güçlü yönlerinden yararlanırım.					
26	Öğretmenlik süreçlerimde toplumun çıkarlarını gözleterek sorumlu bir şekilde hareket ederim.					
27	Öğrencilerimin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları için çaba gösteririm.					
28	Öğretmenlik kariyerimde hesap verilebilirlik ilkelerine uygun davranırım.					
29	Öğrencilerime hayat boyu adil bir yaşam sürmenin öneminden bahsederim.					
30	Öğrencilerime hangi işi yapacak olurlarsa olsunlar sorumluluk bilinciyle hareket ederek örnek olmaları için çaba gösteririm.					
31	Bilgiye erişim ve bilginin kullanımını sınırlandıran etik/yasal konular hakkında öğrencileri bilgilendiririm.					
32	Derslerde kullanacağım materyalleri hazırlarken çok kültürlü ortamlara uygun yorumları seçmeye özen gösteririm.					
33	Medya erişimi ve kullanımı ile ilgili etik/yasal konular hakkında öğrencilerimi bilgilendiririm.					
34	Öğrencilerime medyada yer alan iletilere eleştirel yaklaşmaları gerektiği bilincini kazandırmaya çalışırım.					
35	Derslerde dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin bu teknolojilerle ilgili bilgi ve becerilerini arttırmaya çalışırım.					
36	Derslerde öğrencilerin dijital teknolojileri ve sosyal ağları verimli bir şekilde kullanmaları için etkinlikler düzenlerim.					
37	Bilgi teknolojilerinin erişimini ve kullanımını çevreleyen etik/yasal konular hakkında öğrencilerimi bilgilendiririm.					
38	Öğrencilere teknolojinin bilinçli bir şekilde (dijital kimliği korumak, lisanslama kurallarına uymak vb.) kullanılması gerektiğini vurgularım.					
39	Teknolojide meydana gelen gelişmeleri takip ederek derslerde öğrencilerimin yeni teknolojilere dair farkındalıklarını arttırmaya çalışırım.					
40	Öğrencilerime medyada yer alan iletilerin kimden geldiği ve hangi amaçlarla oluşturulduğunu araştırmaları gerektiği bilincini kazandırmaya çalışırım.					

Katılımınız için teşekkür ederim.

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: İbrahim HIZIROĞLU	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Marmara Üniversitesi
Fakülte	İlahiyat Fakültesi
Bölümü	İlahiyat
Yüksek Lisans	
Üniversite	Sakarya Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	Din Eğitimi
Makale ve Bildiriler	
1. Hızıroğlu, İ., & Zengin, M. (2024). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. <i>Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> (62), 272-295. https://doi.org/10.9779/pauefd.1319658	